

Trabajo Fin de Grado

La educación en Roma: del comienzo de la República al final de los Antoninos

Autora

Miriam García del Val

Directora

María Victoria Escribano Paño

Facultad de Filosofía y Letras

Año académico 2015/2016

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
1. La evolución del sistema educativo.....	7
a) Antes de Catón.....	7
b) Entre Catón y Cicerón.....	13
c) Época imperial.....	19
2. Las materias impartidas y los métodos utilizados.....	27
a) La primera etapa del niño: el <i>litterator</i>	28
b) La segunda fase de las enseñanzas: el <i>grammaticus</i>	34
c) El tercer periodo en la educación del romano: el <i>rethor</i>	41
3. Conclusiones.....	48
Anexo: Quintiliano de Calahorra.....	51
Fuentes y bibliografía.....	56

RESUMEN

La educación en Roma a lo largo del amplio periodo propuesto para analizar sufrió numerosos cambios y transformaciones de los cuales intentaremos extraer algunas conclusiones al final del presente trabajo. El primer periodo republicano se caracterizó por una educación familiar, directa y activa, que viró cuando Roma tomó contacto con la Grecia helenística y se monopolizó la educación en las escuelas de todos los niveles que estaban naciendo. El Imperio supuso un nuevo marco institucional donde la educación sufrió de nuevo un giro para enfocarse hacia la retórica propagandística favorable al Emperador.

PALABRAS CLAVE: educación, Roma, escuela, Quintiliano.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende examinar el tipo de educación que recibían los jóvenes romanos a lo largo de la República y el Imperio, así como las condiciones en las que esta se ejercía. El objetivo es la realización de un ensayo sucinto y sintético. La estructura que se ha escogido responde a un ordenamiento cronológico, cuyo objetivo no es otro sino el de clarificar en la medida de lo posible los procesos evolutivos que se advierten. La ausencia deliberada del periodo monárquico encuentra una justificación ante la insuficiente información encontrada para este periodo. Hemos establecido una secuenciación binaria, en la cual atendemos primeramente a dotar al trabajo de un marco histórico para profundizar posteriormente en el método educativo propiamente dicho. El punto de partida es la Roma republicana antes de su expansión mediterránea, donde analizaremos el concepto de “educación familiar”. El segundo bloque atiende a la apertura romana al Mediterráneo y su contacto con la cosmopolita Grecia, lo cual dará lugar al proceso conocido como la helenización del Lacio. La transformación sufrida por la sociedad romana al contacto griego la personificarán los autores Catón el Censor y Cicerón, el primero reacio al influjo heleno, el segundo creador de la *humanitas* a partir de la παιδεία. El último apartado presenta el surgimiento del Imperio, con su consiguiente cambio en el campo de la retórica. Hemos decidido concluir en el 192 d.C. con la caída de los Antoninos. El motivo responde a la incipiente pujanza del cristianismo, el cual cambia las bases mismas de la enseñanza, distando mucho de la educación clásica pagana que aquí intentamos ilustrar. Este podría ser por tanto tema de otra posible investigación. Hemos creído oportuno dedicar un apartado a Quintiliano de Calahorra, autor del primer manual escolar *Instituto Oratoria*, pero debido a la intención de no romper el lapso temporal que se ha trazado, hemos considerado pertinente adjuntarlo como un anexo. Las conclusiones finales pretenden analizar los datos obtenidos mediante las diferentes lecturas y sintetizarlos para intentar dar respuesta a la pregunta que vertebra el trabajo, ¿cómo se estructuraba la educación en la sociedad romana? Las páginas finales recogen la bibliografía utilizada, diferenciando las fuentes y bibliografía.

La metodología aplicada ha sido la habitual en el estudio de las Ciencias Antiguas: la aproximación a las fuentes y el manejo de la bibliografía consultada. De

esta última destacaremos brevemente tres obras, por considerarlas clave para el desarrollo del presente trabajo, así como pilares fundamentales desde donde se ha partido para el posterior estudio de la Educación en la Antigüedad.

El primero que citaremos, por la importancia fundamental de su obra, será al francés Henri Irénée Marrou. Podemos considerar su libro *Historia de la Educación en la antigüedad* un referente para todo aquel que se adentra en este campo y un punto de partida indispensable para los posteriores estudios que se han realizado sobre el tema. Su temprana fecha de publicación, 1948¹, le hizo pionero en un campo prácticamente virgen. La obra pretende establecer un recorrido a través de la enseñanza de las sociedades griega y romana para culminar en la educación bajo el paraguas del cristianismo. Marrou abrió un horizonte para todos los que vendrían tras él en el estudio de la educación en las sociedades antiguas. Para la elaboración de este trabajo ha sido crucial esta obra, mas es cierto que la antigüedad de la misma la ha hecho insuficiente a veces.

Historia de la educación occidental. T. 1, El mundo antiguo, Oriente Próximo y Mediterráneo 2.000 a.C.-1.054 de.C (1985) sirvió a James Bowen para continuar la labor emprendida por Marrou en el campo de la educación en las sociedad antiguas. La posterioridad de la fecha de la publicación le permite apoyarse en investigaciones pretéritas, así como focalizar la atención en cuestiones que anteriormente se pasaban por alto, ampliando el conocimiento que se tenía. Bowen dividió su obra en tres tomos, siendo el primero el que nos ha servido para la realización de este proyecto. Pero cabe destacar también la inmensa labor y el carácter enciclopédico de semejante obra, la cual abarca desde la Antigüedad, empezando por Egipto y Mesopotamia, hasta el siglo XX en el Occidente europeo, pasando por todos los estadios intermedios.

Finalmente mencionar la obra de Stanley Bonner, *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven* (1984), la cual nos ha proporcionado una visión más amplia y detallada de cómo era la educación romana en particular. El autor presenta un recorrido desde la educación en la Roma antigua hasta la caída del Imperio y su posterior decadencia (estructura cronológica que seguiremos hasta la época

¹ Esta es la fecha en la que se publicó en francés. Posteriormente fue traducido a distintos idiomas y la edición española que nosotros hemos manejado de la editorial de Akal data de 1985.

de los Antoninos en el 192 d.C.). En dicho trayecto introduce cuestiones totalmente nuevas hasta la fecha, únicamente romanas.

Condiciones de la enseñanza, programas educativos, materiales y organización escolar... Demasiados conceptos a los que intentaremos arrojar algo de luz en las páginas siguientes. Se impone así la necesidad de profundizar, por lo cual comenzamos el presente recorrido cronológico que nos llevará a analizar los diferentes planteamientos escolares que han atravesado Roma.

1. LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Este primer apartado pretende analizar el marco histórico que contextualizó el proceso evolutivo de la educación romana, desde el inicio de la República hasta la caída de la dinastía Antonina, en el 192 d.C. Las razones de estas acotaciones temporales ya han sido expuestas anteriormente. El objetivo de este primer bloque introductorio es situar al lector en el contexto adecuado para, posteriormente, poder comprender en su totalidad los procesos que sufrió la enseñanza a lo largo de los siglos. La subdivisión tripartita del presente tema responde a una secuenciación cronológica del periodo, partiendo de la experiencia de sus mayores referentes, esto es, Catón y Cicerón.

a) ANTES DE CATÓN

Comenzaremos, según nos indica el ordenamiento cronológico, con el análisis de la educación familiar anterior a la época de Catón. La brevedad del presente apartado se debe a la escasez de fuentes contemporáneas para dicho periodo, siendo la mayoría posteriores, así como su dificultad para acceder a ellas.

La evolución de la educación romana debe entenderse en el mismo contexto que la griega, solo que despertó más tarde y no llegó quizá tan lejos. La contraposición entre romanos y griegos se funda ante todo en ese contraste entre dos estadios de desarrollo anacrónicamente correlacionados². Los latinos fueron antiguos campesinos que no habían luchado, como los héroes de Homero por el honor de un rey, sino por un suelo para vivir y cultivar³, lo cual impregnará toda la sociedad de *gravitas*, *praxis* y rudeza, incluyendo por supuesto la educación.

Hacia el siglo VI la sociedad romana es muy distinta de la griega; el patriciado, la aristocracia rural, es el encargado de explotar y trabajar sus propias tierras. En una sociedad en la que la consecución de los logros agrícolas podía ser siempre perturbada por el servicio en la guerra, es comprensible que la formación intelectual tuviese un papel menor, aunque no faltara del todo⁴. Así, el origen de la educación romana es una

² MARROU, Henry-Irene, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1985, p. 299.

³ DIAZ LESA, María, *La educación en Roma*, Huemmul, Buenos Aires, 1966, p. 8.

⁴ BONNER, Stanley F., *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*, Herder, Barcelona, 1984, p. 25.

educación campesina, en la que la familia desempeña un papel trascendental⁵. La propia lengua se presenta como una lengua de campesinos: cuantos nombres, cuya acepción se amplió más tarde, eran originariamente voces técnicas de la agricultura. El niño, mediante el juego y la imitación, se adentra en el mundo de los adultos, emulando su trabajo y copiando sus actitudes. Oye hablar sobre la lluvia, el buen tiempo, los trabajos y los días, los hombres y los animales, iniciándose así en toda esta sabiduría. Su educación está concebida en función de la tierra⁶.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación en esta etapa recae sobre la familia. Nos detendremos un instante a reflexionar sobre este término para intentar arrojar algo de luz. Tradicionalmente se ha atribuido la educación de los hijos casi exclusivamente al *pater familias*, pero como vamos a ver a continuación las situaciones familiares y las relaciones humanas podían llegar a ser tan variadas y complejas que utilizar la expresión “educación por el padre” nos parece dejarnos fuera demasiados matices⁷.

La misma educación surgió originalmente del hogar romano. La palabra latina *educatio* hacía mención a la crianza física del niño y al entrenamiento de su conducta, áreas que pertenecían a los padres. Desde su nacimiento hasta los siete años, el menor estaba a cargo de la *mater familias*⁸. El papel de las mujeres en la educación familiar no era para nada secundario, al contrario de lo que podía ocurrir con sus homónimas griegas⁹. La madre recibe las mayores alabanzas, puesto que era “su mayor orgullo cuidar la casa y dedicarse a los hijos”. Esta le introducía en el mundo de las letras, pero también en actividades más atractivas como los juegos, la pintura, el modelado, las

⁵ Plinio el Joven, refiriéndose a los primeros momentos de la Historia de Roma, recogía: *cada uno tenía por maestro a su propio padre, y quien carecía de él, tomaba como padre a algún anciano distinguido y prudente; así aprendían de la forma más segura, por los ejemplos y la práctica, cuál era el poder de los relatores, el derecho de los que se oponían, la autoridad de los magistrados, la libertad de los otros...* DE LEÓN LÁZARO, Guillermo, *La educación en Roma*, Real Centro Universitario “Escorial-María Cristina” San Lorenzo del Escorial, Recibido: octubre 2012. Aceptado: diciembre de 2012, p. 473.

⁶ GALINO, María Ángeles, *Historia de la educación. Vol.I, Edades Antigua y Media*, Madrid: Gredos, D.L. 1968, p. 236.

⁷ BONNER, *Idem*, p. 30.

⁸ “Desde el punto de vista del estatus se reconocía como *mater familia* a todas las esposas que habían dado hijos o hijas a su marido. Este reconocimiento legal les aportaba una honorabilidad [...]” MANRIQUE MARTÍNEZ, Susana, “Iconografía femenina en la pintura clásica del Alto Imperio a través de Filóstrato, Imágenes”, en *Actas del Primer Seminario de Estudios sobre La mujer en la Antigüedad*, Valencia, 1997, p. 127.

⁹ ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Historia de la educación: de la Antigüedad al 1500*, México, Siglo XXI editores, 1987, p. 118.

actividades físicas, las artes liberales... La matrona romana podía contar con la ayuda de mujeres vetustas cercanas a la familia, como tías o abuelas. No se daba en absoluto por sentado que tuviera que adentrar al niño en la lectura y la escritura, pues sus conocimientos básicos hacían quizá de ello una ardua tarea, pero sabemos por numerosos ejemplos que fueron la mayoría las madres que así lo hicieron. Valgan nombres¹⁰ como el de Cornelia, madre de los Graco, la cual ejerció sobre sus hijos una profunda influencia, pues era una mujer bien educada, excelente en el habla y conversación y de una gran fortaleza de carácter¹¹; Aurelia, la madre de Julio César, quien quedó viuda en el 87 a.C., teniendo así que ocupar el lugar del padre. Animó a Julio con sus estudios, contratando un buen preceptor; Atia, la madre de Octaviano o Iulia Augusti, su propia hija¹².

Si una *mater familias* no podía hacerse cargo de la crianza de sus hijos, otros miembros de la familia podían hacerlo, dando lugar a la variada pluralidad de situaciones posibles anteriormente citada. Era resultado natural de la *patria potestas* que, a la muerte del padre, los hijos quedasen bajo el control del abuelo paterno. Cuando Agripa, que estaba casado con la hija de Augusto, Julia, murió en el 12 a.C. dejando cinco hijos muy jóvenes, fue el mismo Augusto el que enseñó a sus nietos a leer y a escribir. Los abuelos podían desempeñar un importante papel, pero podía acontecer que los niños fueran criados y educados en casa de un tío o de una tía. Cicerón es el mejor ejemplo posible. Participó activamente tanto en la educación del joven Quinto, su sobrino, como en la de su propio hijo Marco.

Cumplidos los siete años el niño abandona la esfera exclusivamente femenina para ponerse bajo la dirección de su padre. El padre es considerado el verdadero

¹⁰ “Al tratarse de mujeres de posición social elevada, no solo habían recibido una notable educación, sino que, y ello es importante, habían ido acumulando riqueza y su desahogada posición económica les permite ganar posiciones de poder e influencia social.” CID LÓPEZ, Rosa María, “Mujeres y actividades políticas en la República. Las matronas rebeldes y sus antecesoras en la Roma antigua”, en *Mujeres en la Antigüedad clásica: género, poder y conflicto*, ed. Almudena Domínguez Arranz, Sílex, Madrid, 2010, p. 136.

¹¹ BONNER, *Idem*, p.32.

¹² “En el caso de la *puella* Julia probablemente su instrucción, antes de convertirse en matrona, fue responsabilidad de preceptores griegos del tipo de Escribonio Afrodisio (liberto de Escribonia). [...] Su formación en letras y moralidad es presumible que estuviera influida por los comportamientos que percibía a su alrededor y las lecturas de su infancia y adolescencia. Era una joven culta.” DOMÍNGUEZ ARRANZ, Almudena, “La mujer y su papel en la continuidad del poder. *Iulia Augusti*, ¿una mujer incómoda al régimen?”, en *Mujeres en la Antigüedad clásica: género, poder y conflicto*, ed. Almudena Domínguez Arranz, Sílex, Madrid, 2010, p. 166.

educador, incluso si después vienen los maestros. Así lo hace ver Plinio cuando reflexiona sobre los buenos tiempos de la vieja República: “cada padre era instructor de su hijo”¹³. El niño, vestido con su toga con ribetes de púrpura de infante y su *bullā*, acompañaba al *pater familias* allá donde fuera: al campo, al foro, a los festines, al Senado... El pequeño aprendía mediante la observación y el ejemplo. Se prescindía de la teoría, primando una enseñanza inmediata y activa. Hacían las veces de esa teoría ausente los *praecepta paterna* que recibía el joven sobre una gran variedad de temas cotidianos, como podían ser la política, la moral o la tierra¹⁴. El joven Escipión decía que había aprendido más de estos “preceptos domésticos” combinados con la experiencia que les siguió, que con todos los libros que había leído. El mismo Catón fue autor de infinidad de frases tales como “coge tu tema, las palabras seguirán” (*rem tene, verba sequentur*).

Esta educación paterna duraba hasta los dieciséis años, edad en la que el joven pasaba a la edad adulta. Esta transición se hacía evidente en una ceremonia donde el adolescente se despojaba de su *toga praetexta*, para revestir la toga adulta –*toga virilis*–, totalmente blanca¹⁵. Es ahora cuando comenzaba el *tirocinium fori*, un aprendizaje de la vida pública ya como adulto, antes de comenzar su servicio militar. El joven podía vincularse a algún miembro respetable de la comunidad, políticamente activo, generalmente próximo a la familia –que no su padre– y acompañar a este a las reuniones o actos que tuviera, aprendiendo así de una manera más directa e informal¹⁶. De este modo, el joven Celio Rufo había sido colocado por su padre al cuidado de Cicerón, y el mismo Arpinate, para sus estudios de derecho, había sido confiado a Mucio Escévola Augur. Pasado un año, el joven adulto se preparaba para su servicio como soldado a la patria, el *tirocinium militiae*.

¹³ BONNER, *Idem*, p. 28.

¹⁴ “En la antigua Roma se aceptaba que el ciudadano romano contaba con la formación suficiente cuando dominaba la lectura, la escritura y las cuatro reglas de la aritmética.” NOVILLO LÓPEZ, Miguel Ángel, “Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma”, *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, 2016, pp. 126.

¹⁵ BOWEN, James, *Historia de la educación occidental. T. 1, El mundo antiguo, Oriente Próximo y Mediterráneo 2.000 a.C.-1.054 de.C.*, Barcelona : Herder, 1985, p. 240.

¹⁶ “Sirva como ejemplo el caso de Cicerón, cuyo padre encomendó su preparación pública a Mucio Escévola Augur, *el más elocuente de los juriconsultos y el mejor juriconsulto de los oradores*; y el propio Cicerón haría otro tanto con Celio, Pansa, Hicio y Dolabela”. DE LEÓN LÁZARO, Guillermo, *Idem*, p. 474.

Hemos visto en este recorrido como el pequeño pasaba por varios estadios de la educación hasta convertirse en un adulto *bene educatus*¹⁷. Pero hemos pasado por alto la más importante de las enseñanzas que ha recibido durante su corta vida, el respeto al *mos maiorum*¹⁸. La sociedad romana descansa sobre unos cimientos de respeto absoluto hacia los antepasados y de consagración total hacia la comunidad que eran desconocidos en la Hélade. El héroe romano, llámese Horacio Cocles, Camilo Menenio Agripa u Octavio Augusto, es el hombre que, en circunstancias difíciles, salvó por su coraje o por su sabiduría a la patria en peligro. Nada que ver con la “fantasía un tanto alocada” del griego Aquiles, cuya cólera pone en peligro al ejército aqueo¹⁹. Inculcar ese respeto en los jóvenes era la tarea más importante a la que se enfrentaban las familias.

Este respeto a la tradición tenía una doble dimensión: por un lado se encontraba la esfera pública y el respeto a los dioses, las instituciones y la patria; y por otro la esfera privada y el respeto a las propias tradiciones familiares y a las costumbres ancestrales²⁰. Cada una de las grandes casas romanas observaba en cierto modo una actitud definida ante la vida, un comportamiento estereotipado: el orgullo indomable de los Claudios, la rigidez de carácter de los Julios. Lo esencial era crear una conciencia en el niño, un sistema rígido de valores y de creencias. Esta educación moral estaba plagada de virtudes a las que el joven debía tender en todo momento. Son precisamente las virtudes campesinas las que la educación antigua se preocupaba por desarrollar: la *labor* (esfuerzo o trabajo personal), la *gravitas* (nobleza, serenidad), la *parsimonia* (prudencia, moderación, sobriedad), la *pietas* (respeto, religiosidad y patriotismo)²¹. La educación romana no dejaba de insistir en el ejemplo de los jefes virtuosos que habían antepuesto el respeto del derecho divino al interés inmediato de la nación.

Códigos morales como el *mos maiorum* o la autoridad del *pater familias* quedaron recogidos en la Ley de las XII Tablas. Dichas tablas, aglutinadoras de lo que

¹⁷ BONNER, *Idem*, p. 11.

¹⁸ La fortaleza de Roma, reitera Cicerón citando a Enni, descansa tanto en las viejas costumbres como en el vigor de sus hijos.

¹⁹ MARROU Henry-Irenee, *Idem*, p. 306.

²⁰ Fácil resulta imaginar cuántos recuerdos análogos ejercerían influencia sobre el niño, que diariamente contemplaba esas gloriosas imágenes expuestas en el *atrium* familiar, y que escuchaba sin pausa la evocación de su recuerdo. MARROU Henry-Irenee, p. 307.

²¹ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Historia de la educación. T. I, Edades antigua y media*, Granada : Universidad de Granada, 1980, p. 166.

en adelante se consideraría *legitimum*, constituyeron durante largo tiempo la base de la educación romana. El romano se educa en el respeto casi sagrado a las tradiciones patrias y al orden establecido²².

Así pues, Roma no entiende la formación intelectual separada de una educación moral, revestido todo de un cariz práctico. Un ejemplo claro del pragmatismo siempre citado de los romanos queda patente con respecto a las actividades deportivas. Los romanos no aceptaron sin reparos las actividades físicas tan presentes en Grecia²³. Tomaron solamente aquellas disciplinas que pudieran servirles para la vida cotidiana y el ejercicio militar.

b) ENTRE CATÓN Y CICERÓN

Centraremos ahora la atención en el periodo acontecido durante la República anteriormente citado, la helenización, dejando fuera los primeros siglos de ésta al haber sido ya analizados en el apartado preliminar. El criterio sigue siendo el facilitar en la medida de lo posible una correcta comprensión de la evolución de la educación ajustándonos a un marco crono-temporal. Comenzaremos el recorrido con la descripción que hace Plutarco sobre Catón el Censor y su interés personal en la crianza de su primogénito, ejemplo de la fuerte reacción que nació en Roma al contacto griego, para finalizar este apartado prestando especial atención al autor Marco Tulio Cicerón y su contribución a la evolución de la cultura romana. Es interesante observar la evolución acontecida entre ambos autores. El influjo griego trajo consigo una reacción negativa, la cual fue paulatinamente transformándose en un sentimiento de asimilación y aceptación, llegando a no entenderse la cultura romana sin la influencia helenística.

El dominio del Mediterráneo abrió nuevos horizontes para las artes y las ciencias en Roma²⁴. Como ya hemos apuntado, la educación griega y la romana corrieron paralelas, aunque desfasadas cronológicamente. A la Urbs no le dio tiempo de desarrollar una cultura propiamente autóctona cuando descubrió la cosmopolita cultura

²² GALINO, María Ángeles, *Idem*, p. 243.

²³ “El atletismo quedó como un elemento enteramente griego. Los romanos veían la gimnasia griega como un hecho de “barbaros”: su pudor se veía ofendido por el desnudo, además consideraban la pederastia (cuyo medio natural era el gimnasio) una vergüenza [...]. Aparte de su higiene moral, el sentimiento romano de la profunda seriedad de la vida se oponía al gusto griego por el deporte, esa actividad gratuita, inútil”. MARROU, Henry-Irene, *Idem*, pp. 323.

²⁴ DÍAZ LESA, María, *Idem*, p. 28.

helenística, habituada a la exportación de sus valores. Así, asimiló con relativa rapidez el influjo griego. Este proceso fue tan evidente para los propios antiguos que Horacio llegó a escribir *Graecia capta, ferum victorem coepit et artes intulit agresti Latio*²⁵. No puede entenderse por tanto la educación romana sin la griega²⁶; las modificaciones que los romanos introducirán en el currículum griego serán adaptaciones al espíritu latino y al profundo respeto a su tradición.

Pero esta simbiosis entre ambas culturas no se produce pacíficamente²⁷. Los “viejos romanos” se alzarán en contra de esta asimilación, alimentando una violenta hostilidad y un henchido orgullo nacional. El mejor ejemplo de esta arcaica reacción es, según recoge Plutarco (II d.C.) en su obra *Vidas Paralelas*, Marco Porcio Catón (234 – 149 a.C.), el orador más refinado que conoció su tiempo, convincente en los argumentos y agudo y conciso en el estilo. Catón, pese a tener a Quilón, un esclavo griego gramático, educó personalmente a su hijo Marco Catón Liciniano, hasta tal punto que gracias a la biografía citada lo vemos salir apresuradamente del Senado para estar seguro de llegar a casa antes de que bañasen y acostasen al niño. Plutarco describe como el padre enseñaba a leer y escribir a su hijo mediante narraciones sobre la historia de la Roma primitiva²⁸; en letras grandes y extremadamente legibles para facilitar el aprendizaje. En otras escenas vemos como le daba lecciones de equitación, jabalina y manejo de las armas o como revisaban juntos temas de Derecho referidos a la Ley de las XII Tablas²⁹ y quizá el reciente comentario de Elio Sexto sobre ellas. El joven Catón desarrolló una inclinación natural hacia el derecho que le condujo a ser un jurista distinguido.

²⁵ “Grecia, vencida, conquistó a su vez a su fiero vencedor y trajo las artes al agreste Lacio.”

²⁶ MARROU, Henry-Irenee recoge que los alemanes llaman a esto *hellenistisch-roemische Kultur*, p. 130.

²⁷ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Idem*, p. 168.

²⁸ “Cuando empezó a comprender, tomándole consigo le enseñaba las letras, aunque tenía como esclavo a un maestro de buen gusto, llamado Quilón, que enseñaba a muchos niños. [...] él personalmente era el maestro, el profesor de leyes, el instructor de gimnasia, enseñando a su hijo no solo a lanzar la jabalina, a combatir con armamento pesado y a montar a caballo, sino también a golpear a puñetazos con la mano, a soportar el calor ardiente y el frío y a abrirse paso atravesando los remolinos y turbulencias del río.” PLUTARCO, *Vidas paralelas IV: Aristides – Catón; Filopemén – Flaminio; Pirro – Mario*, ed. GUZMÁN HERMIDA, Juan y MARTÍNEZ GARCÍA, Oscar, Madrid, Gredos, 2007, p. 100.

²⁹ Ciertamente es que la educación que le brinda Catón a su hijo es *par excellence*. Para llevar a cabo una tarea tan minuciosa era preciso disponer de una cantidad de tiempo que solo las clases altas podían permitirse. Existen evidencias que muestran que la clase de formación que Catón brindó a su hijo tuvo que ser bastante habitual entre las clases altas de Roma en los primeros años del siglo segundo.

Pese a todo lo dicho, en un aspecto importante el programa de Catón era deficitario. No tenía ningún interés en el estudio del griego, disciplina por otra parte que empezaba a ser pujante entre los jóvenes de la época. Su lengua y su literatura la hacía especialmente atractiva para las familias más modernas, que hubiesen deseado verla incluida en los estudios de sus hijos. Catón el Viejo ha pasado a la Historia como un arduo defensor de la romanidad frente a la influencia de griega. Autor de *De Rustica*, el más antiguo documento de prosa latina que ha llegado hasta la actualidad, en él recoge la idea de sacrificio y respeto a la moralidad que caracteriza tan bien la sociedad romana del momento y su propia manera de entender la vida. Mas sabemos que pese al rechazo que presentó a la influencia griega, hacia el final de sus días consideró necesario dedicarse al estudio del griego, de Tucídides y de Demóstenes: por otra parte, quizá, no los hubiese ignorado por completo hasta entonces³⁰.

Señalaremos a continuación dos momentos especialmente tensos en las relaciones entre las dos culturas que marcarán el futuro devenir de ambas.

El primero de ellos se produjo en el 161 a.C. En origen, los maestros de retórica eran griegos que vivían en Roma, bien por elección propia o la mayoría de las veces como consecuencia de alguna guerra o venta de esclavos. Este año se promulga un edicto que expulsa de Roma a rétores y filósofos³¹:

En el consulado de Gayo Fanio Estrabón y Marco Valerio Mesala el pretor Marco Pomponio formuló una consulta al Senado. Puesto que se trató el asunto de los filósofos y los rétores, se decretó sobre el particular que el pretor Marco Pomponio se ocupara y cuidara de que, como lo estime oportuno, en interés del Estado y de su propia lealtad, no estuviesen en Roma.³²

El edicto responde más bien a un marcado antihelenismo característico de la rancia aristocracia. La reacción hipócrita de la clase dominante fue condenar públicamente ese contacto tan estrecho con la cultura del helenismo, tan alejada del *mos*

³⁰ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 319.

³¹ *La antigua retórica grecoromana y la educación: en la perspectiva de la teoría de la argumentación y la posmodernidad*, Colombia, Universidad de Santiago de Cali, 2010, p. 133.

³² SUETONIO, *De grammaticis et rhetoribus*, 25, traducción castellana en DÍAZ DÍAZ, Pedro Rafael, "Suetonio: Los gramáticos y los rétores", *Estudios de Filología Latina IV* (1984), pp.25-53.

maiorum y de las costumbres propias de los romanos. La realidad es que la causa del helenismo había sido ganada en el ambiente senatorial desde mediados del siglo II³³.

El segundo episodio se produjo en el 91 a.C, año en el que se emite un segundo edicto encaminado en la misma dirección. En primer lugar, se puede deducir que no se respetó el primero si, pocos años más tarde, se volvió a legislar sobre el mismo tema³⁴. Ahora ya no solo atañe a los maestros griegos, sino que amplía su efecto a los retóricos latinos. La ley recoge que este tipo de enseñanzas iban en contra de la tradición romana y de la habitual educación que habían recibido los niños. No obstante, es evidente el intento desesperado de la vieja élite para intentar frenar, sin éxito, el avance de esta nueva educación enfocada hacia los *homines novi*. La retórica era una herramienta para aprender a hablar adecuadamente que se estaba poniendo al servicio de quién pudiera pagarla, no necesariamente un aristócrata. La palabra era un arma muy poderosa, que había estado hasta ahora reservada para la élite. Pero esta restricción se había roto, lo cual perjudicaba enormemente a los miembros de la clase dominante.

Pese a estas reticencias y reacciones, la influencia griega se hacía notar en todos los rincones del Mediterráneo. Dicha influencia aparece en infinidad de órdenes de la vida cotidiana, como el arte, el comercio, la religión, el teatro y por supuesto, la educación. La propia lengua griega supuso una revolución. En definitiva, ir en contra de esta corriente helenística suponía ir en contra del propio progreso romano. La causa griega fue prontamente aprobada en todos los sectores y la aceptación de las ideas griegas dio lugar a la progresiva helenización de los romanos³⁵.

La educación no se mantuvo al margen de la creciente influencia griega y adoptó las dos opciones imperantes en la Hélade en aquel momento: la educación privada y la pública. Los preceptores particulares comenzaron siendo esclavos griegos reclutados en la guerra, por lo cual era relativamente fácil que las familias acomodadas romanas

³³ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 319.

³⁴ "Se nos ha informado de que hay unos individuos que han introducido un nuevo tipo de enseñanza, a quienes la juventud acude ansiosa de aprender. Se han puesto el nombre de rétores latinos. Con ellos todos los días andan vagueando los mozos. Nuestros antepasados establecieron lo que querían que aprendiesen sus hijos y las escuelas que podían frecuentar. Estas novedades, que tratan de implantarse al margen de las costumbres y normas de nuestros mayores, ni son de buena ley ni parecen oportunas. Por ello, tanto a quienes regentan estas escuelas, como a quienes acostumbran a frecuentarlas hay que hacerles ver nuestra determinación de que no son de nuestro agrado." DÍAZ DÍAZ, Pedro Rafael, *Idem*, p. 25-53.

³⁵ BOWEN, James, *Idem*, p. 246.

dispusieran de *paedagogos* para sus hijos. El ejemplo más antiguo³⁶ es el del poeta griego Livio Andrónico, griego de Tarento llevado a Roma tras la toma de su ciudad y manumitido después por su amo, quien en el 250 a.C. tradujo la Odisea y se dedicó al oficio de maestro. La otra alternativa, la educación pública, será por la que opte la mayoría y la que tendrá en el futuro un mayor recorrido. En origen eran los propios esclavos manumitidos o libertos los que abrían estas escuelas, en pésimas condiciones, con objeto de dar una formación griega.

Pero no todas las disciplinas originarias del programa educativo griego fueron asimiladas por igual. La adopción sin reservas del currículo pedagógico heleno se rompió cuando los romanos toparon con la música y la educación física.

La música, el canto y la danza no encontraron cabida en el pragmatismo romano. La gravedad romana no permitía el desarrollo de tales artes. Fue en parte tolerado entre las niñas, aunque más como arte recreativa que como materia propia de escuela y siempre realizado de una manera austera. Dichas enseñanzas fueron desplazadas del papel protagonista que tenían en la educación griega y quedaron relegadas a un apartado marginal. Ya Escipión Emiliano se refiere a las escuelas de música y danza para condenar la inclinación de sus jóvenes contemporáneos hacia esas artes deshonestas e impúdicas³⁷. No obstante, merece destacarse el hecho de que nunca fueron excluidas del todo, incluso Cicerón o Quintiliano consideraban que el buen orador debía estar en conocimiento de estas materias.

Lo mismo ocurre con el atletismo. El pudor romano se veía atacado por los desnudos de los gimnastas³⁸ y la gratuidad de sus espectáculos. Las actividades físicas fueron por supuesto incorporadas a la vida romana, pero siempre en el marco militar, como preparatorio para un fin. El circo y el anfiteatro desplazaron al estadio y la palestra. Nunca se aceptó, sin embargo, la afición deportiva ni la exhibición del cuerpo, que quedaron como evidencias bárbaras, al igual que la pederastia, que pasó de ser un título de gloria a un acto vergonzoso.

³⁶ DIAZ LESA, María, *Idem*, p. 30.

³⁷ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 321.

³⁸ Etimológicamente γυμνασία proviene de la palabra griega γυμνός, que significa desnudo, sin vestir, en referencia a la práctica de ejercitarse sin ropa. Esto atentaba contra el pudor romano.

Hemos analizado, por un lado, el nacimiento de las escuelas y su origen griego; y por otro, el devenir paralelo de las dos culturas y por tanto, de sus educaciones. Superpongamos ahora ambas realidades. La aristocracia romana, al tiempo que educaba a sus hijos a la manera griega, desarrollaba una educación plenamente romana, traspuesta de la helena, pero latina. Y será el joven romano el encargado de hacer frente a ambas realidades.

Las escuelas que se fueron abriendo posteriormente –las veremos más adelante³⁹– eran latinas, pero bilingües. Es decir, no abandonan el mundo griego, pero se adentran en el nuevo mundo latino, acogiendo lo mejor de las dos realidades y experimentando una educación doblemente enriquecida. De tal manera que un romano culto lo será en ambas lenguas. El griego fue para los aristócratas romanos, ante todo, una lengua internacional, diplomática y llegó a ser respetada desde la administración romana la existencia de actas oficiales, senado-consultos o edictos concernientes a las provincias orientales en esta lengua.

En las familias romanas se hablaban con naturalidad ambos dialectos, entendiéndose uno y otro como propios. El niño era confiado desde recién nacido a un esclavo griego, el cual le enseñaba los preceptos de esta lengua⁴⁰. Una vez alcanzados los siete años, el infante será iniciado desde la escuela en el estudio de su lengua materna, el latín, y continuará con el estudio del griego, ambas al mismo nivel. Transcurrirá su etapa escolar en ambas lenguas y concluirá con una educación plenamente bilingüe. Este sistema de educación bilingüe fue instituido desde el siglo II a.C. y no fue cuestionado jamás. Subsistió, teóricamente por lo menos, durante todo el tiempo que se mantuvo viva la tradición antigua⁴¹.

Para este sistema de enseñanza escolar se elaboraron unos manuales escolares⁴² redactados tanto en latín como en griego. Comienzan por un vocabulario, ordenado alfabética o temáticamente, para continuar con textos breves, muy sencillos. El trabajo se disponía en dos columnas, en una el texto y en la otra la traducción. Los conservados

³⁹ Cf. Más adelante p. 28.

⁴⁰ Llega a decir Quintiliano que un contacto demasiado prolongado en el tiempo con los esclavos griegos sin haberse iniciado en el latín hará que los niños lo hablen con acento extranjero.

⁴¹ MARROU, Henry-Irenee, *Idem*, p. 335.

⁴² Los eruditos los llaman *Hermeneumata Pseudodositheana*. MARROU, Henry-Irenee, p. 341.

datan del siglo III a.C., aunque desconocemos si eran utilizados por los alumnos latinos para aprender griego, o viceversa.

Una de las figuras que pasan a ocupar el primer plano de la vida intelectual romana es Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.), quien encarna la conjunción definitiva del modo de vivir y de pensar romano con la civilización helenística. Estudió retórica, dialéctica y filosofía con maestros griegos, entre ellos el poeta Arquias (procedente de Antioquía) o el filósofo estoico Diodoto, dedicándose luego al estudio de las leyes⁴³. Implantó en las letras y en el pensamiento un estilo que permaneció como modelo de la mejor prosa latina hasta la caída del Imperio⁴⁴. Su abundante obra le hizo una autoridad y creó una lengua técnica que permitiera elaborar una enseñanza verdaderamente romana. Era preciso garantizar los valores de la virtud cívica por medio de la educación, lo que dio lugar a la *humanitas*.

La *humanitas* es el *leitv motive* de toda la obra ciceroniana⁴⁵. La primera vez que aparece este concepto es en el año 62, cuando su maestro Arquias es acusado por un tribunal de haber asumido ilegalmente la ciudadanía romana y Cicerón se hace cargo de su defensa⁴⁶. Fue una defensa centrada en el enaltecimiento de la actividad intelectual, el ideal de la *humanitas* construido a partir de la formación. Pero esta no debe reducirse al cultivo personal. Al igual que defenderá Quintiliano, ese saber debe reverter en la sociedad de algún modo provechoso. Esta incipiente idea acabará convirtiéndose en un pilar fundamental de su obra y de toda la literatura latina.

Cicerón reflexionó mucho a partir de este pensamiento. Fue construyendo paulatinamente el término hasta que este rebosó a su predecesor, la παιδεία griega, para adentrarse en un campo mucho más amplio. El Arpinate defiende que la virtud⁴⁷ es lo más útil para la naturaleza humana y el hombre debe vivir conforme a esta naturaleza. La *humanitas* no es sino receptora de todo ello, de tal manera que la relaciona con

⁴³ DÍAZ LIESA, María, *Idem*, p. 40.

⁴⁴ BOWEN, James, *Idem*, p. 247.

⁴⁵ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Ángel, “La idea de *humanitas* en M.T. Cicerón”, *Daimon*, nº 62, 2014, p. 123.

⁴⁶ “Este caso le ofrece a Cicerón la ocasión de hacer una defensa de sí mismo en cuanto a *homo novus*. Al hacer la defensa de un griego que por sus méritos intelectuales ha conquistado el derecho de ciudadanía, hace también la defensa de sí mismo. [...] Más de alguien ha señalado que el Pro Archia es, en el fondo, un Pro Cicerone.” ARBEA, Antonio, “El concepto de *humanitas* en el Pro Archia de Cicerón”, *Onomázein*, nº 7, 2002, p. 396.

⁴⁷ Entenderemos por virtud la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. Todas las demás virtudes son reducibles a estas.

conceptos tan ciceronianos como el *honestum* y los *officia*. Así, la *humanitas* sobrepasa a la *παιδεία* en tanto que engloba el conjunto de dimensiones metafísicas, antropológicas y éticas⁴⁸. Entenderemos entonces la *humanitas* no como una mera erudición, sino como un saber ennoblecido por un elevado ideal moral. Incluye tanto la dimensión intelectual como la moral⁴⁹.

Como hemos visto, el ideal de la educación romana se conforma definitivamente y con trazos muy precisos. La *humanitas* incluía un triple objetivo: el *bene sapere*, que se conquistaba a través de la filosofía y la moral, elemento intelectual; el *bene dicere*, que se adquiría a través de la retórica; y el *bene vivere*, como meta y expresión de la vida humana, éticamente valiosa y de una dedicación profesional técnicamente eficaz⁵⁰.

Llegamos a la visión de Cicerón sobre la enseñanza de la retórica. En el 55 a.C. se hace público su tratado sobre la educación, titulado *De Oratore*, el primer gran tratado romano acerca de la teoría y la práctica de la educación. Aunque merecen también destacarse obras como *Orator* o *Brutus*, donde Cicerón muestra que consideraba el correcto uso de la lengua latina como un requisito fundamental para el orador y alabó con frecuencia aquellos que hablaban *recte* y *emendate*. El Arpinate afirma que la elocuencia es un factor indispensable de la civilización, para el bien privado y para el público⁵¹. Cicerón relacionó la triple clasificación normal del estilo (simple, medio y sublime), proveniente del discípulo de Aristóteles, Teofrasto, con las tres funciones del orador, recomendando usar el estilo llano y fácil para instruir, el medio, placentero y suave, para agradar, y el sublime para excitar. El orador ideal debía dominar los tres estilos.

Cicerón fue formado durante su juventud en las clasificaciones tradicionales de los libros de texto sobre las clases de cuestiones, las divisiones del discurso y los lugares comunes, pero durante su madurez sustituyó todo aquello por un tratamiento más liberal y flexible, adaptable al caso particular. Nunca denostó a Hermágoras y su exposición árida del discurso, la encontraba útil y eficaz para la comprensión del esquema discursivo por el estudiante primerizo, él mismo las utilizó en su obra

⁴⁸ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Ángel, *Idem*, p. 137.

⁴⁹ ARBEA, Antonio, *Idem*, p. 400.

⁵⁰ VERGARA, Javier, “Humanismo y renovación educativa: una mayéutica para el hombre occidental”, *Ediciones Universidad de Salamanca*, 2012, p. 26.

⁵¹ DÍAZ LIESA, María, *Idem*, p. 45.

Partitiones oratoriae, pero instaba a ir más allá. El continuo estudio sobre la palabra le llevó a plantearse dilemas que sus compañeros no cuestionaban, concernientes a cuestiones gramaticales o lingüísticas. Otra diferencia importante con los oradores profesionales es que estos centraban la importancia del discurso en la forma, mientras que Cicerón planteó la posibilidad de usar la emoción, el ingenio y el humor para llegar al público, aunque reconocía que eran cualidades difícilmente transmisibles al alumno. Apelaré a la parte emotiva del auditorio y con ello dotará al discurso de un cariz psicológico, como también hará Quintiliano.

En definitiva, pese a las fuertes reticencias de la poderosa aristocracia romana, la cultura y la educación griega se abrieron hueco en el agreste Lacio. La asimilación fue tal que dio lugar al nacimiento de una cultura bilingüe, la cual no entendía el latín sin el griego, a Virgilio sin Homero ni la *humanitas* sin la παιδεία. Cicerón primero y otros muchos después dotaron al latín de un peso y una gravedad de los que carecían, a través de tamiz heleno.

c) LA EDUCACIÓN EN EL IMPERIO

Dejando atrás la República, el siguiente apartado delimita su análisis desde la erección del Imperio por Augusto hasta la caída de la dinastía Antonina en el 192 d.C. La justificación de dicho marco temporal, ya mencionada, responde al declive de la educación clásica pagana, objeto de nuestro estudio, en pro de la enseñanza cristiana.

La importancia de la obra educadora de Roma no radica en su originalidad, pues hemos visto como adopta casi prácticamente el currículum griego en su totalidad⁵². Roma no creó una civilización nueva, sino que implantó sólidamente en el mundo mediterráneo aquella civilización helenística que ella misma había conquistado. Su novedad reside en la difusión que realizó de este tipo de educación a través del tiempo y del espacio y su papel uniformador. Los romanos impusieron en todos los territorios que conquistaron el mismo sistema escolar, lo cual facilitó la asimilación de los valores latinos, en una palabra, la romanización de los territorios bárbaros. Hizo del mundo conocido una patria única, desde el Sahara hasta los *lochs* de Escocia, desde el Eúfrates hasta el Atlántico. El ideal de la Roma imperial no se limitaba a los valores estrictamente políticos de justicia, paz y orden. Entendía estos como un fin para lograr

⁵² MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 375.

el valor supremo, la felicidad. Aquí descansaba la esencia de la *romanitas*: organizar el mundo para que en él pudieran crecer los valores de la civilización helenística⁵³.

El conjunto del Imperio quedará cubierto por una red muy densa de instituciones escolares. Encontramos maestros de la escuela elemental casi en cualquier aldea y gramáticos y retóricos en los centros más importantes, como podían ser Cremona, donde se trasladó Virgilio, o Madauro, donde San Agustín hizo lo propio cuatrocientos años más tarde. Los grandes centros “universitarios” –siguiendo el término utilizado por Marrou- eran menos numerosos: en África, Cartago monopoliza este papel principal. En la Galia, la concentración es mucho menos clara: al principio del Imperio las escuelas más celebres se situaban en Marsella; luego se adelantó en esplendor Autun, capital que dio a César sus primeros aliados. Durante el siglo IV, periodo que se sale de nuestro lapso de estudio, se presenta más nítidamente Burdeos. En Italia destacaron Nápoles y Milán. Pero desde luego, en Italia y en todo el Imperio, el centro universitario por antonomasia fue siempre Roma, que prevaleció sobre todas las demás. Las esplendidas bibliotecas adyacentes al templo de Apolo en el Palatino proporcionaban múltiples medios para el estudio y la investigación del joven estudiante en tiempos de Augusto.

En cualquier rincón del Imperio vemos repetidos los mismos patrones. En la Península Ibérica encontramos escuelas elementales hasta en un pequeño centro minero de la Lusitania meridional. En África, donde el latín comenzó a expandirse desde los tiempos de César, hallamos en el 144 en Sala a un grupo de jóvenes redactando un decreto honorífico de homenaje a uno de sus prefectos. La Galia era también fecunda en gramática y elocuencia, como así lo evidencia el emperador Claudio en el 48 a.C., cuando habló en el Senado a favor del otorgamiento del *ius honorum* a los notables galos. Roma había comenzado por aplicar el mismo método en todas partes: educar en escuelas romanas a los niños que debían dejarle, como rehenes, los notables de los países recientemente sometidos, como sucedió en Hispania en tiempo de Sertorio, en Renania bajo Calígula y en Gran Bretaña por Agrícola.

Bajo el Imperio, Roma intentó recuperarse del retraso que sufría respecto a la intervención estatal en la educación y ajustarse a las normas vigentes en el mundo griego. De este modo, a partir de Augusto, nacen los *Collegia iuvenum*, clubes de juventud entre la clase alta con valor militar. Se hicieron muy populares, como atestigua

⁵³ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 377.

la inscripción encontrada en Pompeya VEREIIA PVMPAIIANA. Eran en origen el equivalente romano de los colegios efébicos griegos, organizaciones premilitares, pero posteriormente evolucionaron hacia clubes deportivos. Se ejercitaban normalmente en el Campo de Marte, donde mantenían juegos deportivos, como el torneo conocido como el *lusus Troiae* para los *iuvenes* y los *ludi serviales* para los *seniores*. Estrabón quedó muy impresionado por el Campo y sus actividades: nos habla de la gran extensión de césped, de la multitud de atletas que realizaban ejercicios ecuestres, carreras de carros, juegos de pelota y pugilato. Una segunda actividad menor asociada al club era de orden religioso. Muchos *collegia* se consagraron al culto de una divinidad determinada, como Hércules. Pero es evidente que las ceremonias de culto, procesiones, sacrificios... asumieron ante todo un valor festivo. Se intentó con estas asociaciones que los niños y jóvenes crecieran robustos y viriles, como lo hicieran bajo la Monarquía o la República, y no indisciplinados o perezosos como se estaban tornando en tiempos del Imperio. Columela, que escribe bajo Nerón, contrasta la fuerza de las generaciones anteriores, que trabajaban la tierra, con la degeneración de la comunidad urbanizada, en la que la indulgencia exagerada en la comida y el vino, el juego y el sueño, desembocaban en una salud delicada, de suerte que los cuerpos de los hombres jóvenes se vuelven débiles y flojos⁵⁴. Estos clubes surgieron también en las regiones fronterizas del Rin y del Danubio y en África, donde el marcado carácter militar no desaparecerá para dejar pasó a los deportes mundanos, como ocurriera en Roma.

Los discursos de Octaviano y de los posteriores emperadores mostrarán la importancia de la palabra como medio de propaganda masiva y la importancia de la presencia activa del líder político como orador ante el pueblo⁵⁵. Además, el orador sabía que no hablaba solo para el limitado auditorio de una asamblea, sino para toda Roma en general, o más concretamente, para sus clases dirigentes, pues la publicación y divulgación por escrito de los discursos era un hecho. Existían taquígrafos especializados que se dedicaban a poner por escrito total o parcialmente los discursos de los diferentes oradores que intervenían. Por consiguiente, el contenido del discurso podía ser conocido por distintos medios: a través de los *acta diurna*, mediante copias o resúmenes llevados a cabo por alguno de los asistentes, por una copia enviada por el propio orador a determinadas personas afines... Podemos afirmar que existía un sistema

⁵⁴ COLUMELA, I *Praef.*, 13-17.

⁵⁵ PINA POLO, Francisco, *Contra arma verbis : el orador ante el pueblo en la Roma tardorrepublicana*, Zaragoza : Institución Fernando el Católico, 1997, p. 221.

de transmisión de noticias en el seno de la élite romana bien establecido. No obstante, difícilmente la gran masa de la población tendría acceso a estos escritos, porque su circulación sería muy restringida. La *plebs* recibiría la información sobre los asuntos públicos sobre todo oralmente, y este era también el medio por el que la propaganda política intentaba influir sobre ella, quedando en un segundo plano la propaganda escrita.

Pero los nuevos tiempos traerán consigo también cambios sociales. La importante carga burocrática que acarrea esta nueva forma de hacer política creará la necesidad de mano de obra mínimamente formada. Y para asegurársela, el Estado, que nunca había interferido en nada referido a las escuelas, se vio en la necesidad de practicar una activa política de intervención y patronato. No creará ninguna magistratura especial encargada de la fiscalización o la inspección de los establecimientos de enseñanza, como se hiciera en Grecia, pero otorgará al cuerpo docente determinados privilegios de orden fiscal y en algunos casos, asumirá él mismo la carga de su remuneración.

A Vespasiano le cabe el honor de inaugurar esta política, aunque bien es verdad que César o Augusto también pusieron en marcha medidas que tuvieron en consideración al cuerpo docente⁵⁶. En el 74 Vespasiano liberó a los maestros de gramática y de las enseñanzas superiores de las tasas municipales, los *munera*⁵⁷, privilegio que Augusto había acordado únicamente para los médicos. Se excluye de dichas exenciones a los maestros primarios, a los profesores de enseñanzas técnicas, a los de derecho que ejercieran fuera de Roma y a los mismos filósofos. Dicha política de inmunidades fiscales fue perdiendo mucho prestigio y Antonino, preocupado por el elevado número de notables que se esforzaban por eludir los *munera* haciéndose reconocer como profesores, fijó una cifra máxima de exenciones por municipio.

Fue también Vespasiano el primero en establecer cátedras oficiales de retórica latina y griega en Roma, fijando un salario regular pagado por el fisco imperial⁵⁸. El catedrático de retórica latina que inauguró la plaza fue el calagurritano Quintiliano,

⁵⁶ Aunque estas medidas afectaron únicamente a los extranjeros, ya dan muestras de cierta deferencia hacia los profesores. César confirió la ciudadanía a todos los maestros de las artes liberales y Augusto expulsó a todos los extranjeros de Roma, salvo a los médicos y a los maestros.

⁵⁷ BOWEN, James, *Idem*, p. 273-274.

⁵⁸ De 100.000 sextercios.

quien puso en marcha su pedagogía, plasmada en la obra *Institutio Oratore*, la cual acababa de ver la luz. Esta iniciativa fue repetida en Atenas por Marco Aurelio, quien creó una cátedra de retórica y cuatro de filosofía, a cargo también de las arcas imperiales, aunque menos cotizadas que la de Roma⁵⁹.

Posteriormente, Trajano facilitó ayudas financieras⁶⁰ que fueron más allá del cuerpo decente y alcanzaron a los discípulos. Las instituciones alimentarias son fundaciones, sufragadas por los intereses que generaban un sistema de crédito inmobiliario, destinadas a asegurar la educación de cierto número de alumnos y alumnas. Tenían por objeto reaccionar, dentro del plan económico y demográfico de los Antoninos, contra la decadencia de Italia.

Más tarde, en el 117, Adriano otorgó honores y dádivas a gramáticos, rétores y filósofos. Y además concedió pensiones a los que, por causa de edad o enfermedad, se veían forzados a seguir en la enseñanza cuando ya no eran capaces de dar lo mejor de sí mismos⁶¹. Más adelante, Antonino asignó los honorarios y los salarios a los retóricos y a los filósofos en todas las provincias⁶². Queda pues plasmada la necesidad que sentía el Imperio de practicar una activa política de intervención y patronato respecto a las escuelas. Pero con estas iniciativas el emperador no pretendía asumir por sí solo la carga de la educación e instrucción de la juventud. Actuaba dentro del Imperio como lo hacían los reyes de Pérgamo en Rodas o en Delfos, con más o menos fines propagandísticos, no como responsable del buen funcionamiento de un servicio público, sino a título privado y en calidad de mecenas⁶³. Otros proyectos fueron llevados a cabo por mecenazgo privado. Con objeto de atraer a un buen profesor a su ciudad natal de Como y así evitar que los niños se trasladaran a Milán a una edad demasiado temprana, Plinio el Joven se comprometió a costear una tercera parte de los gastos que dicha contratación costara, dejando en manos de los progenitores la parte restante, y a escribir a su amigo Tácito en nombre de los padres, pidiendo recomendaciones sobre el mejor maestro que podían contratar para su ciudad. Plinio utiliza los términos *multis in locis... in quibus praeceptores publice conducuntur*, lo cual evidencia que en su tiempo muchas ciudades sostenían escuelas públicas, bien bajo presupuesto ordinario o subvención privada.

⁵⁹ A razón de 60.000 sextercios los filósofos y 40.000 el retórico.

⁶⁰ BOWEN, James, *Idem*, p. 275.

⁶¹ BONNER, *Idem*, p. 217.

⁶² ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Idem*, p. 153.

⁶³ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 389.

Mencionar brevemente, pues se escapa de nuestras competencias, que en el siglo IV bajo la época del imperio cristiano, toda ciudad, por escasa que fuese su importancia, había tomado a su cargo el mantenimiento de uno o varios profesores.

Pero muchas cosas habían cambiado. El sistema empezaba a estar caduco, marchito. El ideal del buen orador, iniciado antaño por Cicerón, se estaba corrompiendo. La obra de Quintiliano representaba un canto a lo que debía ser, había sido, pero de ningún modo estaba siendo. Y la política llevada a cabo por los emperadores-mecenas no fue capaz de poner remedio a esta situación. Los frentes abiertos eran muchos y de difícil solución: por un lado, los profesores sentían que su trabajo no estaba lo suficientemente reconocido, y por consiguiente, suficientemente pagado, incluso los retóricos. Por otro lado, las declamaciones sufrieron un proceso lento pero imparable hacia el abismo. Los temas crecieron en superficialidad. La búsqueda de nuevos temas y el deseo de hacer que las declamaciones fueran más excitantes llevó a la invención de situaciones demasiado rebuscadas y arbitrarias. Hacia la época de Quintiliano se había introducido también lo sobrenatural en forma de hechiceros que practicaban encantamientos mágicos, muy popular en los auditorios de la segunda sofística. El mismo Quintiliano rechazaba estas prácticas y aconsejaba la búsqueda de temas relacionados con la vida real. El ejercicio que tiempo atrás fue uno más de los muchos que se realizaban en la escuela se había convertido en un fin en sí mismo y todos los demás saberes debían subordinarse a su enseñanza. Los padres, en su ambición y prisa desmesurada, no tenían paciencia para soportar un sistema de educación controlado y graduado, que requería un tiempo y un desarrollo, sino que querían tomar un atajo hacia el objetivo último, lo que trajo como consecuencia un recorte en la calidad y la cantidad de la educación⁶⁴, quedando fuera el estudio de materias a su juicio menos importantes como la aritmética, la geometría, la teoría musical y la astronomía. Como señalaba el *rethor* Agamenón, querían ahora resultados rápidos y estaban dispuestos a empujar a sus hijos, inexpertos y mal preparados, demasiado pronto a la vida pública.

A partir de Augusto el objetivo de la enseñanza retórica no era ya como antes mejorar la oratoria personal, sino desenvolverse en el foro como abogado o darle una

⁶⁴ BONNER, *Idem*, p. 142.

vertiente más literaria⁶⁵. En un momento en el que el contexto político se ha relajado y las cuestiones bélicas se han olvidado, la sociedad se abandona a los placeres más mundanos. Por lo tanto, en este contexto los recitales de declamaciones e incluso los de poesía aumentaron su importancia y se convirtieron en un pasatiempo intelectual. La declamación se convirtió así en una exhibición, llegando incluso algunos maestros, como Albucio, a abrir sus escuelas varias veces al año. Quintiliano era de la opinión contraria, su preocupación primera era que el maestro debía preservar a los jóvenes de las malas influencias, incluyendo las conductas indulgentes e indisciplinadas. La dificultad consistía en que, en una época de laxitud moral, era complicado mantener en la escuela una altura de propósitos semejante.

El cambio de sistema político arrasó todo a su paso, incluida la frágil libertad de pensamiento que se pudiera tener en la Roma republicana. Los futuros emperadores, empezando por el propio Augusto, pusieron en marcha la maquinaria de la censura y comenzaron a ejercer cierto control sobre los discursos, a quemar obras poco apreciadas o críticas. Tiberio castigó la traición literaria como una ofensa grave. En el siglo II d.C. el vigor de Roma había desaparecido. El interés por aprender a hablar apropiadamente en un contexto en el que la palabra era peligrosa, obviamente se perdió. Los autores latinos brillantes desaparecieron y un aura de mediocridad envolvió a la que antaño había sido la vanguardia del Mediterráneo.

Hemos asistido a la evolución sufrida por la sociedad romana desde el nacimiento de la República hasta la pujanza del cristianismo. Queda patente que las decisiones políticas marcaron el devenir de todas las cuestiones sociales, incluida por supuesto la educación. Una sociedad primitiva más sencilla apostaba por una educación familiar, directa y activa, grave y austera, como Catón intentó imponer a su hijo. El contacto heleno trajo consigo la asimilación de su currículum pedagógico, así como una mayor proliferación de las escuelas. Finalmente, el Imperio impuso la necesidad de cambios obligados por el ingente aparato burocrático creado. La necesidad de mano de obra cualificada y de propaganda pública conllevó numerosos cambios en la enseñanza de la retórica, subordinada ahora a estos condicionantes. Analizado el contexto propuesto, en el siguiente bloque pretendemos examinar las cuestiones más prácticas que atañían a la educación, como las condiciones en las que esta se ejercía, el problema

⁶⁵ BÉRCHEZ CASTAÑO, Esteban, “De los *rostra* a las escuelas de retórica. De las escuelas de retórica a la poesía”, en *Retórica y democracia. Perspectivas críticas sobre el estado de la investigación*, ed. ARENAS, Francisco, Institución Alfonso el Magnánimo, Valencia, 2012, p. 139.

que planteaba la adquisición de un local adecuado, el equipamiento de las aulas o el propio programa educativo.

2. LAS MATERIAS IMPARTIDAS Y LOS MÉTODOS UTILIZADOS

El presente bloque pretende dar a conocer las circunstancias en las que los niños y jóvenes romanos recibían la educación. Analizaremos por tanto los locales donde se ejercía, los materiales de los que hacían uso, el reconocimiento del oficio de maestro y las ambiciones de los distintos programas educativos a través de los distintos estadios. La clasificación que seguiremos divide los niveles en primaria, secundaria y superior, habiendo sido tomada de la obra de Henry-Irenee Marrou. Rompemos la línea cronológica para analizar minuciosamente cuestiones más atemporales, aunque bien es cierto que el máximo apogeo de las escuelas tuvo lugar bajo el marco histórico de la República. No obstante, hemos de retroceder hasta el origen para entender su desarrollo.

A medida que la sociedad romana se volvía más compleja, se hacía más habitual la asistencia a las escuelas. La educación tiende a limitarse a la esfera escolar, de inspiración griega, quedando siempre un reducto hacia enseñanza privada, más habitual entre las niñas, solución que tampoco dejaba de ofrecer peligros: valgan como ejemplo las sospechosas relaciones entre el pedagogo Cecilio Epirota y la hija de su amo. Durante el siglo III o II a.C. la enseñanza privada será siempre grata a la aristocracia. Por Quintiliano o Plinio el Joven podemos apreciar cuánto era todavía su prestigio a finales del siglo I y principios del siglo II d.C.⁶⁶.

En Roma, al igual que sucedía en Grecia, tres eran los niveles en los que se estructuraba la enseñanza: escuela primaria (desde los siete hasta los once o doce años), secundaria (desde los doce hasta la edad en la que recibía la toga viril, alrededor de los quince años) y enseñanza superior (desde la adolescencia hasta los veinte años, aunque podía prolongarse más tiempo). Es evidente que no eran instituciones estancas, por lo que los distintos niveles podían solaparse⁶⁷. No eran en modo alguno uniformes en los niveles del estudio, ni en todos los momentos y lugares. Quintiliano apuntaba a la capacidad antes que a la edad como criterio empleado para pasar a un nivel superior. Comenzaremos siguiendo el orden natural, con la escuela primaria.

⁶⁶ MARROU, Henry-Irenee, *Idem*, p. 346.

⁶⁷ Esto podía darse por motivos económicos, para alargar el tiempo que el maestro estaba percibiendo el emolumento del alumno o por motivos prácticos, ya que no consideraba que se encontraba totalmente preparado para acceder al siguiente nivel.

a) LA PRIMERA ETAPA DEL NIÑO: EL *LITTERATOR*

Los orígenes de la escuela primaria se remontan a época muy antigua⁶⁸. Es complicado hablar con certeza de épocas tan arcaicas, pero todas las fuentes parecen apuntar a su aparición bajo la monarquía etrusca. Se sabe que los latinos tomaron su alfabeto de los antiguos etruscos y se deja ver en el programa romano los métodos de la enseñanza primaria etrusca. Citar como ejemplo⁶⁹ una tablilla de marfil hallada en Marsigliana d'Albegna, datada del año 600, que contiene un alfabeto arcaico grabado muy completo, destinado a servir como modelo al escriba principiante. No cabe duda que los etruscos fueron influenciados por los griegos, por lo que se mantiene la idea de que la educación romana difiere poco de la helena.

El maestro recibía el nombre de *litterator*, “el que enseña las letras”, *primus magister* o *magister ludi*, “maestro de escuela” en alusión al nombre que recibían estas, *ludus litterarius*. El oficio de maestro era fatigante y penoso, mal pagado, *rem indignissimam*, propio de esclavos, libertos o personas de extracción humilde. No gozaba de ningún reconocimiento social ni otorgaba prestigio alguno a quien lo ejercía. Tal era la penosa situación económica, que necesitaba tener otro oficio para poder subsistir siquiera. Como Furio Filócalo, un *ludi magister* de Capua, probablemente del periodo de Augusto, el cual, según recoge una inscripción funeraria, “escribió también fielmente testamentos”⁷⁰. Además, es probable que tales maestros utilizasen las vacaciones estivales para ganar un dinero complementario dando lecciones como preceptores visitantes.

Atenderemos brevemente las condiciones que rodeaban la actividad de la docencia, tales como los locales donde se desarrollaba y el material que precisaba, para pasar posteriormente al apartado de la instrucción, donde nos detendremos más profundamente.

En primer lugar, recordar que el Estado no se hacía cargo de ningún gasto que tuviera que ver con la educación, incluida la financiación de los locales, que corría a

⁶⁸ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 324.

⁶⁹ “Poseemos otros siete ejemplos de estos alfabetos modelos escalonados a lo largo del siglo VII, uno de ellos acompañado por un silabario.” MARROU, Henry-Irene, p. 324.

⁷⁰ BONNER, *Idem*, p. 201.

cargo del maestro. Era un negocio totalmente privado hasta bien entrado el Imperio. Así, los locales donde se ejercía la enseñanza eran tan variados como las circunstancias personales y económicas del *litterator*. Partiendo desde el estadio más humilde, la enseñanza al aire libre fue una realidad, amparada por el buen clima que acompaña a las zonas mediterráneas muchos días del año. Dión Crisóstomo apunta: “Los maestros de letras se sientan en las calles con sus discípulos y nada impide la prosecución de la enseñanza y el aprendizaje, incluso en medio de una multitud tan densa”⁷¹. Era habitual ocupar un cruce entre tres o cuatro calles, *trivium* o *quadrivium*, con la intención de ser visto enseñando por la mayoría de la población y aumentar el número de discípulos. Así era la enseñanza en su nivel más bajo, simple y natural. En el otro extremo se situaban los maestros más pudientes (los menos), que poseían una casa tan grande que podían disponer de alguna sala como aula. Esto era más habitual entre los gramáticos y los rétores. Antonio Gnifón enseñó tanto gramática como retórica en su propia casa, al igual que Elio Estilión, maestro de Cicerón y de Varrón⁷². Pero lo más frecuente era el término medio, que un maestro arrendara algún local del foro como escuela y desarrollara allí su actividad. Normalmente alquilaban una tienda o *pergula*, separada de la calle algunas veces por un simple *vellum*. No existen pruebas suficientes para poder generalizar con seguridad, pero se puede sugerir que las actividades educativas debieron tener lugar, con frecuencia, en un nivel más bien elevado y más atractivo de lo que se había supuesto normalmente, una especie de desván situado inmediatamente encima de la tienda. Las superestructuras de este tipo tienen menos probabilidades de sobrevivir al proceso destructor de los siglos y es quizá ese el motivo de que se hayan encontrado pocos restos identificables de aulas en Roma⁷³.

El mobiliario que presentaban dichas escuelas era mínimo. El maestro se sentaba en una silla alta con respaldo o *cathedra* colocada en un estrado (*pulpitum*), mientras que los alumnos hacían lo propio en unos escabeles sin respaldo, formando a veces un semicírculo en torno al *litterator*. No tenían pupitres, por lo que escribían sobre sus rodillas. Poco más se sabe del material escolar. No poseían pizarras, aunque para las demostraciones colectivas de algunos ejercicios el maestro se valía de un tablero blanqueado, en el cual escribía con tinta negra y letras grandes. Algunas voces apuntan a la existencia de grandes mapas colocados en las paredes. El más famoso era el mapa

⁷¹ DIÓN CRISÓSTOMO, XX, 9.

⁷² MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 347.

⁷³ BONNER, *Idem*, p. 167.

del mundo que adornaba el pórtico Vipsania, originalmente diseñado por Agripa y completado hacia el año 7 a.C. por Augusto. Además, se conocen pequeños mapas que formaban parte del material escolar privado de cada uno.

Para el estudio de los textos literarios, se usaban en general los rollos de papiro, más manejables y transportables, aunque se estropeaban con facilidad. Iban acompañados de una *syllabus* o etiqueta que indicaba su contenido. Los ejercicios se hacían en tablillas de madera enceradas y ennegrecidas artificialmente para hacer más visible la escritura, *tabulae*, con ayuda del afilado *stilus*, hecho normalmente de madera, hueso, broce o incluso marfil. A veces las tablillas de color más claro no se enceraban y se dedicaban a la escritura con pluma y tinta. Esta se podía hacer del jugo natural de la sepia o de un compuesto de forma sólida, que podía desleírse en agua. Se usaba también el papiro de un modo más o menos general, y con él los cálamos y los tinteros, como evidencian la mayor parte de los fragmentos de trabajo escolar que se han recuperado, procedentes de las escuelas griegas en Egipto. El uso de pergamino, aunque conocido, fue menos frecuente, ya que no todos los niños podían permitirse este lujo. Todos estos materiales eran transportados por el alumno, como recoge Horacio, en un cofre conocido como *theca*.

El calendario escolar como tal nos es desconocido, pero poseemos algunos datos para poder completarlo. Sabemos que cada ocho días había mercado (*nundinae*), lo cual daba un respiro tanto a maestros como a alumnos. También sabemos que existían tres festividades principales: los Saturnalia, el Quinquatrus⁷⁴ y las vacaciones de verano, de lejos las más largas⁷⁵. Estas no sabemos con exactitud cuando empezaban, aunque es seguro que en agosto libraban y volvían a la escuela en los idus de Octubre, si hacemos caso a Marcial: *aestate pueri si valent, satis discunt*⁷⁶. Existieron además numerosos días feriados, pero ignoramos cuáles obligaban a cerrar las escuelas y cuáles no.

Abordamos a continuación el programa de las escuelas primarias. Este puede parecer, en principio, poco ambicioso y simple, pues se reducía a enseñar a los alumnos a leer, a escribir y a contar. La enseñanza era terriblemente lenta y repetitiva, lo que hacía que los alumnos sintieran hastío, cansancio o apatía. No obstante, no siempre fue

⁷⁴ Los cuales se celebraban del 17 al 23 de Diciembre y del 19 al 23 de Marzo, respectivamente.

⁷⁵ BONNER, *Idem*, p. 188.

⁷⁶ “Durante la estación de los calores, si los niños están satisfechos, trabajan bastante”

así y el método de enseñanza fue también cambiando y evolucionando con el tiempo hacia una perspectiva más directa y participativa.

La instrucción estaba basada en una progresión lógica y ordenada de las letras a las sílabas, de las sílabas a las palabras y de las palabras a las frases y a párrafos cortos. Era igual en ambas lenguas. Los alumnos comenzaban aprendiendo las letras, ordenadas alfabéticamente, luego en orden inverso y por parejas. Los jóvenes debían aprenderlas, al principio, de oído. El canturreo, o por lo menos la recitación, debía ser algo muy habitual, por lo cual era acertado comparar la enseñanza con un *carmen*⁷⁷. La memoria era la capacidad más reconocida por la sociedad romana (por extensión, por todas las sociedades antiguas, eminentemente orales). Para lograr dicha memorización, el oído era auxiliado por las imágenes de las letras mismas, escritas en las tablillas de los niños, donde estos posteriormente tendrán que imitarlas. Dos eran los métodos utilizados para tal fin. El primero, de origen griego, era guiar la joven mano del alumno para que aprenda el *ductus* que debe seguir. El segundo, ya romano, consiste en utilizar letras incisas en tablas de madera, de modo que alumno no tiene más que seguir el surco grabado. Quintiliano las llama “letras preformadas”⁷⁸. La escritura y la lectura irían de la mano y aprenderían las dos disciplinas simultáneamente.

Al aprendizaje de las letras le sigue el de las sílabas, primero de dos y luego de hasta tres letras. El procedimiento usual consistía en hacer combinaciones, por orden, de cada una de las consonantes con todas las vocales (siete en griego, cinco en latín). Lo que nos puede parecer a ojos de hoy un aprendizaje demasiado lento y fatigoso, no lo era en absoluto para los romanos. Era también costumbre recitarlas. El documento más interesante para ilustrar todo esto es un papiro de El Cairo del siglo III a.C., publicado por O. Guéraud y P. Jouquet en 1938. Es un manual destinado al uso de los maestros de enseñanza primaria que nos presenta un cuadro del proceso gradual de aprendizaje⁷⁹. En él vemos la lista de consonantes y vocales de un escolar llamado Apolonio, hijo de Glaucias.

Los juegos también tenían cabida en las escuelas romanas. Quintiliano habla de pequeñas fichas de marfil o boj donde estaban escritas las letras, para aprender jugando

⁷⁷ ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Idem*, p. 145.

⁷⁸ QUINTILIANO, V, 14, 31.

⁷⁹ BONNER, *Idem*, p. 222.

con ellas. Un ejercicio habitual era la recitación de trabalenguas, fonemas más o menos complejos yuxtapuestos para mejorar la pronunciación, lo que podemos adivinar seguro servía de diversión para los más pequeños. No obstante, hubo siempre moralistas que encontraron esta creciente humanidad en las escuelas fuera de sitio. En tiempos de Nerón, el satírico Petronio exclamó: *nunc pueri in scholis ludunt*⁸⁰.

Tras las sílabas, venían las palabras, aunque primero fueran solo monosilábicas. Cuando dominaban estas, pasaban a palabras de dos, tres o más sílabas, generalmente nombres propios. Posteriormente aprendían nombres comunes, agrupados por temas según lo decidiera el *litterator*: nombres de dioses, ríos, partes del cuerpo, agricultura, animales, mitología, navegación... Ampliar el vocabulario fue un objetivo principal. Las primeras frases que alcanzaba a leer un alumno eran en verso. El maestro corregía los errores de pronunciación y apuntaba el comienzo y final de algunas palabras (pues estas no estaban separadas) en algún lugar que pudiera resultar problemático, incluso en su propia lengua. Solo cuando se había adquirido una amplia soltura con la lectura, se podía pasar a hacer dictados, propios de este nivel de enseñanza.

La elección de las frases no era en absoluto gratuita. Todas ellas poseían una fuerte carga ética, seleccionadas porque tenían algún valor. Muchas veces estas máximas morales (*sententiae*) encerraban enseñanzas para algún aspecto de la vida o la conducta. Eran además particularmente fáciles de aprender de memoria. Los dos autores griegos que más se prestaban para este fin eran Eurípides y Menandro. Eran tan parecidos sentenciando que la frase “las malas compañías corrompen las buenas costumbres” es atribuida a ambos. En latín eran considerables los versos de Ennio o de Terencio. El maestro debía escribir la *sententia* personalmente en la parte superior de la página del alumno como modelo y este debía repetirla una o varias veces. Se prestaba atención a la claridad de la presentación, así como a la corrección de la ortografía. Aunque estas máximas no estaban confinadas únicamente al verso, podían trabajar con similar material en prosa.

Las escuelas, aunque no todas necesariamente, debieron ser mixtas. Es decir, la asistencia de las niñas a ellas era algo habitual aunque se prefería para ellas los

⁸⁰ “Ahora los niños estudian jugando”.

instructores privados⁸¹, como ya se ha apuntado. Los ejemplos contemporáneos de Marcial muestran que, en el estadio primario por lo menos, tanto los niños como las niñas podían estar presentes en la misma escuela, pues se refiere a un “maestro maldito”, como “un individuo odiado tanto por los niños como por las niñas”⁸².

Quintiliano hace ver que, si se espera que los niños sean capaces de realizar las tareas que se les encomiendan, es preciso que tengan algunos conocimientos de las declinaciones y las conjugaciones, aun antes de entrar en la escuela de gramática. Los estudios no tenían un orden lineal; alumnos más veteranos convivían en el mismo espacio con los recién llegados, por lo que es probable que hubiera una división de espacios dentro de la misma sala. Al frente de las actividades estaban el maestro y su adjunto, *hypodidascalos*, quien podía ser un alumno mayor que enseñaba a sus compañeros menores.

Atendiendo a la aritmética, se daban algunas nociones básicas en la escuela, pero existía un maestro específico, el *calculator*, del que no disponemos de casi ningún dato, especializado en esta área. El *litterator* enseñaba a contar con los dedos, con unos guijarros llamados *calculi* y con el *abacus* o tabla de cálculo. Una vez sabían esto, pasaba a enseñar las operaciones matemáticas, incluidas las fracciones duodecimales⁸³, que seguro traían de cabeza a algún que otro alumno. Esto era de gran utilidad, pues era fundamental su conocimiento para el buen desenvolvimiento en los mercados. Por otro lado, el sistema decimal era también necesario, en particular, para obtener porcentajes a fin de calcular el interés, por lo que era preciso conocer ambos métodos.

Todo este amplio recorrido hacia los primeros niveles de la enseñanza estaba acompañado de castigos físicos. El mismo San Agustín recoge: “Quién no retrocedería horrorizado y preferiría la muerte, si se le propusiera una opción entre la muerte y un retorno a la infancia.” La coerción corporal era algo habitual en las escuelas y totalmente naturalizado en la sociedad, pese a las tímidas voces que se alzaban en su

⁸¹ “Los ajuares femeninos han dejado constancia de ello. Aparte de encontrarse husos, ruecas o elementos asociados a estos, como espejos, con menor frecuencia se han encontrado diversos equipamientos para la escritura”, SEVILLA CONDE, Alberto, “Morir *ante suum diem*. La infancia en Roma a través de la muerte”, en *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*, ed. Daniel JUSTEL VICENTE, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2012, p. 224.

⁸² MARCIAL, IX, 68, 1-2.

⁸³ Esto era así porque los romanos usaban un sistema duodecimal en las subdivisiones de monedas, pesos y medidas.

contra. El instrumento de castigo más común era la férula, una simple caña cortada con la cual se golpeaba al alumno, de ahí la perífrasis *manum ferulae subducere* como sinónimo de “estudiar”. Ovidio sabía cómo los niños pequeños presentaban su “tierna mano” para recibir los “cruels golpes”. Mucho peor era la *scutica* o látigo. En un famoso fresco de Pompeya se ve a un niño izado por dos compañeros y exponiendo la espalda desnuda y las nalgas a la espera del inminente castigo de su maestro. Este acto recibía el nombre de *catomus*. Pese a la justificación del maestro o el consentimiento paterno, el uso de severos castigos estaba continuamente expuesto a duras críticas. Varrón y Séneca lo repudiaron, Cicerón apuntó que el castigo físico era humillante tanto para el niño como para el maestro y Quintiliano continuó diciendo que quien no aprendía mediante consejos no lo haría a base de golpes, por lo que lo encontraba inútil. Era preferible, decía, los premios y los consejos y esta práctica fue poco a poco calando en todas las escuelas romanas.

Reflexionar sobre el carácter práctico de toda esta etapa educativa. Para muchos niños, estos serían los únicos estudios que recibirían a lo largo de toda su vida, por lo que unos conocimientos básicos de leer y de contar eran fundamentales, combinados con un elemento moral que les resultase útil para el día a día. Y para la pequeña minoría que quisiera continuar sus estudios, la escuela primaria había asentado unos sólidos cimientos sobre los que construir el futuro conocimiento.

b) LA SEGUNDA FASE DE LAS ENSEÑANZAS: EL GRAMMATICUS

La escuela de gramática constituía un segundo estadio en la educación romana. Los niños y las niñas⁸⁴ que decidían seguir estudiando (una reducida minoría) accedían a ella a la edad de doce años. Podemos situar el nacimiento de esta escuela en el siglo III a.C. y si creemos lo que dice Suetonio, podemos atribuir la fundación del arte gramatical entre los latinos a Aelio Estilión, maestro de Varrón y Cicerón⁸⁵.

El *grammaticus* gozaba de una posición superior respecto al *litterator*, lo cual repercutía también en unos emolumentos más elevados, si bien sigue siendo un oficio

⁸⁴ Las menos, pues solían comenzar a esta edad la preparación para un próximo matrimonio. Algunas mujeres podían seguir siendo instruidas en casa por sus propios maridos. NOVILLO LÓPEZ, Miguel Ángel, “Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma”, *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, 2016, p. 133.

⁸⁵ GALINO, María Ángeles, *Idem*. p. 268.

mal retribuido. Sus conocimientos eran mayores y el reconocimiento social algo más elevado, aunque sin llegar a lo que disfrutará su colega el *rhetor*. Eran por lo general antiguos esclavos que habían adquirido la libertad o libres nacidos en condiciones de excepcional dificultad, como Orbilio, maestro de Horacio, quien perdió a su padre y a su madre el mismo día, asesinados por sus enemigos. Suetonio hace ver que muchos de los gramáticos más reconocidos eran libertos y que los hombres de nacimiento libre solo se dedicaron a enseñar cuando no les quedó otra opción mejor, lo cual deja ver la pésima consideración que se tenía a la profesión. Pese al salto cualitativo que suponía esta enseñanza, los locales donde se ejercía seguían siendo igual de paupérrimos que los descritos en el apartado anterior referentes al *litterator*.

El programa de la gramática latina continuó aplicando la praxis habitual romana: transcribir el currículo griego y adaptarlo. Quintiliano diferencia en este estadio dos cuestiones: el estudio de la lingüística y la exposición de los poetas, si bien habría que añadir el estudio de la mitología.

Empezaremos atendiendo al estudio formal de la gramática. Este tema comprendía el estudio de las declinaciones y las conjugaciones por un lado y la corrección de la lengua hablada y escrita por otro. La primera parte era esencial tanto en griego como en latín, pero la segunda parte, en la práctica, tuvo que estar destinada principalmente al latín, pues era fundamental que el niño aprendiera con claridad su propia lengua.

Llegados a esta etapa, un determinado nivel en el estudio de los verbos, las declinaciones y las partes de la oración era presumible. Donde el *grammaticus* ponía mayor interés era en las cuestiones más complicadas: verbos irregulares, sustantivos difícilmente declinables (como los tomados directamente del griego), palabras que no seguían las reglas generales. Además, prestaba soberana atención a unas correctas ortografía y medida y una perfecta pronunciación, atendiendo a los fonemas como lo haría un filólogo. Aunque es dudoso que se detuviera demasiado tiempo en cuestiones tan particulares, debido a lo apretado del programa. Para trabajar todo ello, los maestros apoyaban sus explicaciones en los poetas⁸⁶.

⁸⁶ No se presta el tema a dar una extensa explicación sobre el estudio formal de la métrica que debían realizar los jóvenes, pero sí diremos, a modo de ejemplo, que los alumnos aprendían, apoyados en los

Los maestros de este segundo nivel enseñaban a sus alumnos el correcto uso del lenguaje, en su sentido formal. El tema incluía no solo la dicción y la construcción gramatical, sino también la pronunciación y la ortografía. Las faltas de ortografía eran una constante. Los malos hábitos del habla, incluso un excesivo contacto con el griego harían que los jóvenes cometieran faltas al escribir en su lengua natal.

Otros errores que señalaban los maestros eran los barbarismos. Este se cometía cuando se usaba una palabra perteneciente a una lengua extranjera. La categoría de barbarismo la marcaba el uso habitual que se diera de esa palabra en Roma capital, por lo tanto podían entrar en conflicto palabras propias de ciertas regiones. Por ejemplo, cuando Catulo habla de un furgón como de un *ploxenum*, está usando una palabra poco conocida del Valle del Po, que bien hubiese podido ser clasificada como barbarismo.

Un error en la concordancia recibía el nombre de solecismo. La correspondencia privada de Cicerón con su hijo Marco deja ver el interés del primero sobre este tema. En una de las cartas que le remite su hijo, Cicerón corrige la expresión utilizada por el joven *litteras duas* (“dos cartas”, pero podía entenderse también como “dos letras del alfabeto”) y le propone una opción más adecuada, *binas litteras*. El propósito de la explicación de todas estas reglas era crear en el alumno una estructura mental que le ayudara a reconocer dichas faltas y auxiliarle cuando fuera él quien se tuviera que poner al frente de futuras composiciones. No hay que entender tampoco estas reglas como máximas perfectamente establecidas y aceptadas por todos. Entre los propios expertos⁸⁷ existían discusiones, como ocurrió por ejemplo con la palabra *harena* o *arena*. Estos procesos son lógicos cuando hablamos de la gramática de una lengua naciente que se estaba construyendo conforme avanzaba el periodo. Ante casos dudosos, el maestro defendería la postura que el considerara más oportuna en cada momento, intentando ser siempre lo más honesto posible⁸⁸.

El fondo esencial de la enseñanza impartida por los gramáticos era la explicación de los autores. La finalidad era leer a los más grandes poetas, por el efecto

hexámetros de poetas como Homero o Virgilio, a dividir el verso en pies, reconocer la cesura, indicar el ritmo...

⁸⁷ Cicerón era uno de los expertos que debatía habitualmente sobre la aceptación o no de ciertas palabras problemáticas. En su libro más célebre, *El Orador*, sentencia: “Consulta las reglas, y protestarás; dirígete al oído y lo aprobarás. Reconocí al pueblo la norma del habla y me reservé para mí la ciencia.” Cicerón, *El Orador*, Madrid, Alma Mater, 1992, pp. 69-70.

⁸⁸ BONNER, *Idem*, p. 273.

inspirador y elevador que sus temas, sus pensamientos y su extensión tenían sobre las mentes jóvenes⁸⁹. El poeta por el que los muchachos empezaban era Homero, “el educador de los griegos”. Ocupó un lugar destacado dentro del currículo educativo cualquiera que fuese el tiempo y el lugar. Pero en el año 19 a.C. la *Eneida*, obra clave de la épica romana, fue publicada. Al tiempo que el gramático Cecilio Epirota tuvo la osadía de introducir en sus aulas las *Églogas* y las *Geórgicas* (tras la muerte de Cornelio Galo en el año 26 a.C.) anunció que “algo más grande que la *Ilíada* estaba naciendo” y llegado el momento colocó a Virgilio a la altura del propio Homero, convirtiendo su obra en el texto latino escolar por excelencia, lo cual perduraría durante siglos.

Otros estilos eran trabajados en las aulas. En el campo de la tragedia, los tres maestros griegos escogidos para su análisis fueron Sófocles, Esquilo y Eurípides. Las máximas de Eurípides eran corrientes incluso en la enseñanza primaria y en adelante se recomendaría su lectura para estimular el interés del estudiante de retórica. Por ello, sería el autor más familiar para los jóvenes. Ennio, Pacuvio y Accio eran considerados sus homónimos latinos, especialmente durante la República. El siglo I a.C. fue testigo de una verdadera edad de oro para la literatura latina: Virgilio, Cicerón, Varrón, César, Horacio, Livio, Ovidio, Catulo, Lucrecio⁹⁰...

La tragedia combinaba muy bien con la épica como tema de lectura y exposición en clase. Marcial se refiere a estos dos géneros como típicos del maestro de escuela. La comedia, sin embargo, no estaba tan bien aceptada. Al tener un tono moral más bajo no era recomendada su lectura hasta el estadio superior de enseñanza, para no contaminar la moral de los jóvenes, en plena formación. En griego, el favorito era Meandro. En la etapa retórica se encontraba este autor realmente útil, pues sus obras siempre respondían a personajes típicos, muchas veces representados en situaciones jurídicas. Entre los escritores de comedias latinos sobresalían Plauto, Cecilio y Afranio, aunque fue Terencio quien fue considerado como el Meandro romano, llegando su pureza de estilo a ser alabada por Cicerón y por César, entre otros.

La exposición de los autores de prosa por parte del *grammaticus* es un tema problemático. Si bien es cierto que el maestro no podía complimentar su tarea de enseñar el uso de la gramática sin estar completamente familiarizado con los textos de

⁸⁹ QUINTILIANO, I, 8, 5 y 8.

⁹⁰ BOWEN, James, *Idem*, p. 261.

prosa normales, esto no significa que también los expusiese en clase. Sexto Empírico nos da la clave sobre ello cuando dice que el gramático *interpreta* los escritos de los poetas tales como Homero, Hesíodo, Píndaro, Eurípides y Meandro, *pero prosigue el estudio* de los prosistas como Herodoto, Tucídides y Platón “como su propia tarea personal”⁹¹. Los prosistas son el campo de trabajo del *rethor*.

Antes de abordar la lectura seleccionada, el maestro señalaría algunas directrices importantes para una mejor comprensión del texto: cierta información sobre la vida del poeta, el título de la obra, el género al que pertenecía, el metro en el que estaba escrita y el estilo general que seguía. El tamaño de dichas informaciones variaría según el autor seleccionado. Pues bien, si de Virgilio se tenía una información más que completa, o la vida Eurípides estaba recogida en la biografía de Sátiro, de otros como Homero no se podrían decir más que conjeturas sobre cuando y donde nació y vivió. Completadas estas observaciones, el *grammaticus* procedía a enseñar a los muchachos a leer en voz alta.

Varrón definió los deberes del gramático en lectura (*lectio*), que iría en primer lugar, y exposición (*ennarratio*), que vendría después. Pero en la práctica no habría una distinción clara entre ellas. En primer lugar, el maestro leía el texto, atendiendo a los tres aspectos que Dionisio de Tracia había señalado: puntuación, acentuación⁹² y expresión. A continuación los alumnos pasaban a leer en voz alta el mismo pasaje, prestando atención a las advertencias que les había dado su maestro. Con frecuencia se daban instrucciones sobre dónde colocar el equivalente de una coma y dónde había que hacer una parada completa. Estas podían responder a fines gramáticos o introducirse en el campo de la interpretación y la retórica. El tono utilizado en la recitación debía adecuarse al género literario en el que estaba escrito el texto para una correcta dramatización. Así, la tragedia requiere ser leída en tonos heroicos, la comedia en los de la vida ordinaria, la elegía en tonos altos, claros y dulces y la épica con vigor viril⁹³. Aristóteles y Horacio consideran estas categorías demasiado amplias, siendo más adecuado tener en cuenta la adecuación al personaje representado y a las emociones que supone. Era frecuente que el maestro llamara a comediantes profesionales (*comoedus*)

⁹¹ BONNER, *Idem*, p. 288.

⁹² Los griegos no fueron capaces de desarrollar un sistema de puntuación o de acentuación satisfactorio.

⁹³ DIONISIO DE TRACIA, p 6, 8 ss.

para que enseñara a sus alumnos a trabajar las modulaciones de la voz (*flexus*) para lograr este objetivo.

No poseemos más que de forma fragmentaria algún comentario antiguo sobre los poetas del periodo que estamos trabajando, pues los de Servio sobre Virgilio o los de Donato sobre Terencio son del siglo IV. Sin embargo, el comentario sobre la Eneida puede darnos una idea de cómo eran este tipos de ejercicios tan habituales. El texto es aprovechado para atender a las cuestiones gramaticales más llamativas, por irregulares o complicadas. Por ejemplo, Servio anota la medida de *Italiam* con una *i* larga y observa que esta palabra se usa sin preposición, algo poco frecuente. La etimología y la ortografía también estaban presentes. El material es una gran miscelánea, pero Dionisio de Tracia llama la atención sobre un rasgo que se repite en todos los comentarios, los tropos⁹⁴ o las figuras retóricas. Ambos aparecen en verso y en prosa, lo que podía causar cierta confusión entre el gramático y el retórico, aunque comúnmente su estudio estaba asociado al primero.

Uno de los deberes más importantes de los maestros era explicar a sus alumnos las numerosas alusiones que figuraban en el poema a personas, lugares o acontecimientos. Esto daba lugar a infinidad de explicaciones sobre mitología, historia, geografía, costumbres antiguas, religión, ciudades, tribus... Era fundamental que los jóvenes se familiarizasen con el mundo mitológico, tanto griego como romano, y que conocieran los nombres de todos sus protagonistas. Era habitual dar una instrucción preliminar, una especie de catecismo, sobre la historia de Troya al modo tan del gusto romano, mediante el método de preguntas y respuestas⁹⁵. La educación romana pecaba de ser excesivamente erudita, teórica y pasiva, y este es el mejor ejemplo. Se esperaba que el *grammaticus* conociese todas las respuestas a las preguntas más ínfimas y encontraba válido cualquier pretexto para evidenciar sus vastos conocimientos.

⁹⁴ La palabra griega “tropos” cuando se aplica al estilo, significa “camino distinto para decir algo”, un giro que suponía una transferencia de la norma. Los más comunes eran la metáfora, la catacresis, la metonimia, la antonomasia, la sinécdoque, la onomatopeya, el hipérbaton, la hipérbole y la alegoría, madre del enigma, la ironía y el sarcasmo.

⁹⁵ Epicteto nos da algunos ejemplos: “¿Quién era el padre de Héctor?” –“Príamo”; “¿Quiénes eran sus hermanos?” –“Alejandro y Deífobo”; “¿Quién era su madre?” –“Hécuba”; “¿De qué escritor se ha tomado la historia?” –“De Homero, pero creo que Helánico y otros también la cuentan”. BONNER, *Idem*, p. 313.

Al margen del *grammaticus* existían también profesores de artes liberales, como de música, matemáticas (llamados estos *geómetras* según los textos legislativos), filosofía o historia. Su existencia se halla atestiguada desde el siglo I hasta el IV⁹⁶. Es de suponer que su alumnado fuera muy limitado, de carácter vocacional, pues la asistencia a la escuela de gramática les ocuparía muchas horas. Pero aun así, expertos como Cicerón⁹⁷ o Quintiliano apostarán por una enseñanza completa del futuro orador y esa plenitud pasaba por el conocimiento de dichas áreas.

Mencionar en último lugar los ejercicios preliminares de retórica, pensados para conducir hasta los discursos deliberativos y legales. Eran ejercicios prácticos en los que el joven se preparaba para el aprendizaje de la elocuencia. Estaban graduados en orden de dificultad, empezando por las fábulas, los dichos y las narraciones mitológicas para concluir en los discursos de personajes, las tesis y las discusiones de una ley. Estas prácticas fueron enteramente tomadas de Grecia (*progymnasmata*), si bien es cierto que los romanos añadieron una nueva prerrogativa, la traducción de dichos ejercicios del griego al latín. El resultado que dieron estas tareas fue doble: por un lado, retrasaban la entrada de los alumnos en la escuela superior, siendo ya lo suficientemente mayores cuando accedían a ella; y por otro, cuando llegaban podían empezar inmediatamente con los temas deliberativos y jurídicos de ficción.

El ejercicio más sencillo que se planteaba al joven era el de transcribir con sus propias palabras aquellas máximas o fábulas tantas veces repetidas. Para hacerlo menos pesado y ayudar a aportar diferentes puntos de vista, las fábulas a veces debían ser contadas desde el prisma de varios personajes, distintos al protagonista. La escritura debía ir acompañada de la recitación, por lo que había que prestar atención a la pronunciación y al tono, dependiendo del personaje. Cuando se superaba este ejercicio, se hacía algo similar con los mitos. El transcribir un pasaje en verso a la prosa también era un muy habitual.

Mucho más compleja era la elaboración de un texto a partir de un título fijo o tema concreto. El alumno debía argumentar a favor y en contra del tema escogido,

⁹⁶ MARROU, Henry-Irene, *Idem*, p. 363.

⁹⁷ “Que nuestro consumado orador [...] no solo este instruido en la dialéctica, sino que posea el conocimiento y el manejo de todas las cuestiones de la filosofía.” CICERÓN, *El Orador*, Madrid, Alma Mater, 1992, pp. 49.

como preparatorio para las futuras declamaciones. Existían varias maneras de narrar. El joven debía conocerlas todas para elegir la más indicada⁹⁸. El objetivo era que aprendiera a tratar cualquier tema de un modo directo y adecuado, primero familiarizándose con él y luego atendiendo particularmente al estilo. Las virtudes que debían adquirir los muchachos eran la claridad, la concisión y la verosimilitud.

El primer paso para la elaboración de un discurso pasaba por la *prosopopoeia*. El joven se imaginaba a sí mismo en una posición crítica como la que pudo haber sufrido algún personaje conocido y trataba de hablar como él lo hubiera hecho. Ahora el enfoque era mucho más interesante, pues era preciso dotar al alegato de una visión psicológica. Las posibilidades no tenían fin: arenga militar, discurso político... En la misma línea de dificultad encontramos los ejercicios de elogio y denuesto a las leyes, como preparación para las futuras *controversiae*⁹⁹. Estos proponían causas jurídicas ficticias para provocar la reacción a favor o en contra de los estudiantes.

Tras todos estos preparativos, los jóvenes estaban ya capacitados para acceder con todas las garantías al siguiente nivel de enseñanza. Habían ejercitado su creatividad lo suficiente para poder ponerse al frente de los ejercicios que les exigirá su *rethor* y posteriormente, para las dificultades que les presentarán sus futuros auditorios.

c) EL TERCER PERÍODO EN LA EDUCACIÓN DEL ROMANO: EL *RETHOR*

Finalmente, llegamos al estadio más elevado de las enseñanzas romanas, que no aparece hasta el siglo I a.C. Este nivel era alcanzado por muy pocos alumnos, los cuales formaban parte de la élite social y estaban llamados a ocupar un lugar importante en ella. La edad más habitual a la que se accedía eran los dieciséis años, tras la ceremonia de los *Liberalia*¹⁰⁰. No obstante, este número es meramente orientativo, como ya hemos visto.

⁹⁸ “Tres son en total los estilos, en cada uno de los cuales han florecido ciertos oradores, pero muy pocos han florecido en todos. Ha habido grandilocuentes, y por otra parte ha habido sencillos. A su vez hay un orador intermedio entre estos y por así decir, templado.” CICERÓN, *Idem*, p. 9.

⁹⁹ BÉRCEZ CASTAÑO, Esteban, *Idem*, p. 147.

¹⁰⁰ El paso de la infancia a la vida pública del joven romano estaba marcado por una fiesta en la cual el niño dejaba la toga *praetexta* para vestir la toga viril. Esta ceremonia tenía lugar en la *Liberalia*, fiestas que se celebraban el 16 de marzo. En este momento el joven dejaba la toga *praetexta*, la *bullae* y los juguetes de su infancia en el altar de la casa y recibía de manos de su padre o tutor la toga pura o libera.

El maestro de retórica era ya un profesional reconocido en su trabajo. Pese a la atracción por este oficio de hombres de extracción humilde, libertos o senadores caídos en desgracia, fue frecuente el *rethor* que llegó a recibir ciertos honores o cargos. Los emolumentos percibidos eran mucho mayores que los de sus compañeros y le alcanzaba, por regla general, para tener un nivel de vida aceptable e incluso alto. Juvenal, a principios del siglo II, consigna la cifra de 2000 sextercios anuales por cada alumno, es decir, un salario cuatro veces superior al que él prevé para un simple gramático. Los locales donde se ejercía la enseñanza habían cambiado. Ya no eran los *ludus litterarius* arrendados bajo la responsabilidad del propio maestro donde los pequeños alumnos se agolpaban. Ahora el Estado (acaso desde los tiempos de Adriano) ponía a disposición del *rethor* grandes salas en forma de exedra, dispuestas como un teatro y abiertas, como la del foro de Trajano o del fórum de Augusto en Roma, las cuales recibían el nombre de *schola*.

La enseñanza del *rethor* era la del arte oratorio. Por tanto, entre sus conocimientos debían estar tanto los poetas como los prosistas, así como la filosofía, la historia, la geografía... Un buen orador era un hombre sabio. Pero no bastaba solo con eso. Quintiliano, al igual que ya lo hiciera Cicerón, sitúa por encima del intelecto la formación moral del educador y su interés en ponerla al servicio de la colectividad. Sitúa por delante de la maestría técnica en la oratoria una posición ética irreprochable¹⁰¹. Lo primero por lo que aboga es por la necesidad de una moralidad intachable y por la seriedad del profesor¹⁰²:

Ser orador es lo mismo que ser hombre de bien, por lo que lo primero que debe hacer el orador es arreglar sus costumbres con los estudios y ejercitarse en aprender la ciencia de la bondad y la justicia, sin la cual ninguno puede ser hombre de bien ni elocuente¹⁰³.

La retórica es enteramente griega y lo único que hicieron los romanos fue adaptarla a su lengua, elaborando un vocabulario técnico. Las resistencias de los más

De esta manera era declarado mayor de edad y proclamado ciudadano romano. GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Aurora y PERNIL ALARCÓN, Paloma, *Historia de la infancia: itinerarios educativos*, UNED, 2016, p. 85.

¹⁰¹ SORIANO SANCHÁ, Guillermo, “Marco Fabio Quintiliano: la educación del ciudadano romano”, *Iberia*, nº 9, 2006, p. 117.

¹⁰² MORO IPOLA, Milagros, “Quintiliano de Calahorra: Didáctica y estrategias educativas en la Antigua Roma”, *Foro de Educación*, nº 9, 2007, p. 127.

¹⁰³ QUINTILIANO, *Instituto oratoria*, XII, ii.

reacios fue siempre una constante. Recordar los dos episodios ya citados de 161 a.C. y 92 a.C., donde dicha cuestión llegó hasta el Senado. Para la aristocracia era un riesgo aceptar que cualquiera fuera del círculo aristocrático pudiera acceder a la habilidad oratoria sin su tutela¹⁰⁴.

La enseñanza de la retórica combina a la perfección teoría y práctica, las cuales tuvieron que ir esencialmente unidas. Los alumnos debían componer sus discursos, aplicando técnicas ya conocidas como la descripción, las máximas o el lugar común. Pero esta no era la finalidad de los discursos, estos se escribían para ser leídos, o mejor dicho, representados. Los discursos debían recitarse tal y como lo exigía la forma en que estaba compuesto, su finalidad, el público al que iba dirigido...

Muchos libros de texto dividían en tres ramas la oratoria: la judicial, la deliberativa y la demostrativa, siendo la judicial la más importante y se entendía que la más compleja. El primero de los ejercicios, por orden de dificultad, era el llamado bajo la República “deliberación” o “consulta”, aunque después llegó a ser conocido como *suasoria*. En ella se le pedía al alumno que aconsejara a un personaje en concreto que se encontrara ante algún dilema. Las escuelas acostumbraban a adoptar, siempre que podían, temas propiamente romanos, como los relacionados con las luchas contra Cartago: el senado delibera sobre si han de rescatar o no a los prisioneros después de Cannas; sobre si se debe mandar un ejército contra Filipo de Macedonia; sobre si se debe destruir o perdonar a Cartago derrotada. Aníbal era un personaje habitual en las declamaciones, incluso en la época de Juvenal. La Guerra Civil también era un tema muy pródigo: Pompeyo, después de su derrota en Farsalia, delibera sobre si ir a Partia, África o Egipto. Las carreras de hombres ilustres como César o Pompeyo ofrecen también material para las *suasoriae*¹⁰⁵. Había que desarrollar argumentos que fueran convincentes, sin aburrir al auditorio, para lo cual era precisa la concisión. Argumentos de peso, según los manuales manejados por los propios alumnos, eran la utilidad y el honor, y en menor medida, Quintiliano apunta a la necesidad y la posibilidad. Ahora todo el saber hacer del joven debía quedar patente. Había que llegar a una consideración mucho más rigurosa de la situación misma y desarrollar argumentos que fuesen convincentes en las circunstancias particulares. Los declamadores estructuraban sus argumentos principales por pasos hasta la culminación en un clímax que asombrara al

¹⁰⁴ PINA POLO, *Idem*, p. 107.

¹⁰⁵ BONNER, *Idem*. P. 365.

auditorio. Las líneas del discurso, sin embargo, solo proporcionaban una mera osamenta, a partir de la cual los oradores debían construir sus razonamientos apoyados en su propia experiencia personal, su imaginación y sus conocimientos. Reconoce el calagurritano una categoría más, mucho más resbaladiza que las anteriores, a la cual deben subordinarse todas las demás, el *decorum*. El orador, como un *uir bonus dicendi peritus*¹⁰⁶, debía reconciliar dos polos en principio tan enfrentados como la ética y la retórica y la herramienta a utilizar debía ser esta. Se debe entender el *decorum* como “lo adecuado”, “lo apropiado”, tanto en el fondo como en la forma. Concepto que puede aplicarse cuando se dice lo que hay que decir y del modo que hay que decirlo para que ocurra lo que se desea en una situación dada¹⁰⁷. También encontramos en Cicerón esta preocupación por lo adecuado:

El orador elocuente es el que sabe adecuarse a los tiempos y a las personas. Pues estimo que no siempre, ni ante todos, ni contra todos, ni a favor de todos, ni con todos se ha de hablar del mismo modo. Será pues, elocuente, el que pueda acomodar su discurso al decoro propio de cada cosa.¹⁰⁸

Un segundo ejercicio que se practicaba en las escuelas superiores eran las *controversiae*. Estos discursos se aproximaban mucho en el fondo y en la forma a los discursos reales, por lo que eran una buena manera de practicar. Eran más complejas de argumentar que las *suasoriae*, pues trataban temas jurídicos y legales. El alumno tenía que hacer las veces de acusación o defensa del reo, generalmente un personaje típico de la literatura latina, no una persona en concreto.

Los principales manuales de retórica recogieron las partes básicas que debía contener un discurso jurídico: introducción, planteamiento del caso, argumentos para confirmar la propia posición y refutar la del oponente y peroración. Es probable que los maestros los enseñaran en sus clases debido a la claridad y sencillez que presentan, pero su aplicación práctica dependería de más elementos. Cicerón se dio cuenta en la madurez que era una estructura demasiado rígida para poder adecuarla a todos los casos

¹⁰⁶ La cita se la debemos a Catón el Censor, pero Quintiliano la hizo suya como esencia de un buen orador.

¹⁰⁷ DEL RÍO SANZ, Emilio, “Quintiliano y su idea del *decorum*: estilo ética y retórica”, *Berceo*, 2002, p. 15.

¹⁰⁸ CICERÓN, *Idem*, p. 51.

particulares y sugirió relajar dicho planteamiento. La introducción (*exordium*) tenía como fin ganarse al auditorio hacia su causa (*benivolum*) y hacer que se mantuviera atento (*attentum*), para lo cual debía hacer una introducción concisa y brillante, y bien informado (*docilem*), pues no siempre conocían con anterioridad la causa a tratar. No obstante, no siempre era posible adoptar líneas tan claras, dependía también de la forma (*schema*) particular del caso. Tras la introducción, los rétores pasaban a la relación de los hechos. Sin embargo, es muy probable que ante un tribunal real la *narratio* se obviara, pues los hechos eran sobradamente conocidos por el tribunal, o ya habían sido expuestos por la otra parte litigante y únicamente hacía falta hacer algunas alegaciones esenciales. La presentación de los hechos debía tener tres cualidades esenciales: claridad, brevedad y verosimilitud, pero sin escatimar en detalles que añadieran alguna apariencia de verdad o pudieran arrojar luz sobre un punto poco claro. Debían tener presente en todo momento las circunstancias concretas que rodeaban el caso particular e introducirlas sutilmente en este apartado para desarrollarlas con profundidad en las pruebas. Sea como fuere, no había ninguna parte del discurso a la que el juez prestase más atención que la relación de los hechos.

La parte fundamental de un discurso forense era la que tenía que ver con las pruebas. Los rétores estaban interesados en enseñar a los estudiantes a desarrollar sus propios argumentos y aplicarlos a los hechos del caso. Hermágoras supo satisfacer las necesidades estudiantiles con su clasificación de las más importantes cuestiones legales, así como el desarrollo de los temas apropiados para usar en cada una de ellas. Así, para un estudiante lo más importante serían la determinación de la cuestión y las líneas de argumentación que se requerían. Se le enseñaba a no saltar a la cuestión final rápidamente, sino a alcanzarla por culminación de etapas.

Después de las pruebas venía la última sección del discurso, la peroración o *peroratio*, la culminación de todo lo anterior. Era la encargada de producir la impresión final en la mente de los oyentes, para lo cual siempre solía llevar una fuerte carga emotiva, aunque sin olvidarse de la *enumeratio*. La conducta en los tribunales durante las peroraciones tuvo que ser sorprendentemente libre, mas no debía ser demasiado larga, a la luz de la frase del retórico Apolonio “nada se seca tan rápidamente como una

lágrima”¹⁰⁹. El más grande de los abogados romanos que destacó en esta parte del discurso forense fue, sin lugar a dudas, Cicerón.

Durante todo este proceso de enseñanza de construcción de discursos, la consideración principal era hacer que los jóvenes conocieran las reglas básicas que los regían. El arma más poderosa con la contarían, una vez sabidas estas reglas, era su propia memoria, por lo que los métodos mnemotécnicos estaban a la orden del día y el alumno con una buena capacidad de retentiva sería un aventajado en la clase. El ejercicio más valioso que se podía hacer en clase era el de exponer y analizar discursos. Con frecuencia el elegido para ello sería Cicerón y su prosa, Demóstenes, Homero o Virgilio, pero Quintiliano tenía la original idea de comentar también los malos discursos, para tomar nota sobre lo que no había que hacer.

Para complementar la parte teórica, los rétores idearon un ejercicio práctico donde aplicar todos esos conocimientos de una manera real, las declamaciones. Tras exponer la ley o leyes que iban a regir el ejercicio, proponían una situación en la cual el protagonista era denunciado y los estudiantes debían actuar como defensa y acusación. Bajo el Imperio dejarán de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismas, una actividad independiente donde el propósito no era tanto convencer como agradar, en un contexto de relajación social¹¹⁰. Pese a la inverosimilitud de algunas situaciones planteadas¹¹¹, el objetivo era recrear un marco lo más fidedigno posible para que los alumnos practicasen sus discursos ante un improvisado auditorio.

La dinámica habitual era la siguiente: el joven recitaba su discurso y el *rethor* hacía un comentario al respecto (*sermo*), incluyendo las observaciones pertinentes y señalando las partes donde podía mejorar. A veces utilizaba el discurso del joven como material auxiliar para introducir alguna otra enseñanza que conviniera oportuna. El valor de la declamación dependía también del sentido común del maestro. Para la comprensión de los métodos de enseñanza empleados en el tratamiento de los temas declamatorios era extremadamente instructivo el *sermo*. En general, el comentario del

¹⁰⁹ BONNER, *Idem*, p. 395.

¹¹⁰ BÉRCHEZ CASTAÑO, Esteban, *Idem*, p. 148.

¹¹¹ Acusaciones criminales, envenenamientos, desobediencia filiar, adulterio, divorcio. Bajo el imperio se intentó llegar más allá y se introdujeron temas sobrenaturales en forma de hechiceros que practicaban encantamientos. Esto hizo que el valor de la declamación, para expertos como Quintiliano, degenerara muchísimo.

maestro iba seguido de una declamación modélica de uno y otro lado, la cual los muchachos escuchaban con gran interés. Conforme los jóvenes avanzaran en nivel, estos comentarios se reducirían a simples sugerencias preliminares. Eran evidentes las limitaciones de este ejercicio (con frecuencia los declamadores daban demasiadas cosas por sentadas o se olvidaban de la figura del juez o del oponente, tan importantes en los tribunales reales), pero también merece señalar sus ventajas como parte práctica que complementaría la teoría recibida en el aula. Quintiliano muestra repetidamente que el principio básico implicado en las declamaciones y las líneas de argumentación seguidas eran las mismas que en la práctica legal y que él mismo hacía uso de este ejercicio.

Una vez terminados los estudios superiores, a los jóvenes se les abrían varios caminos. Por un lado, cada vez ganaba más adeptos la escuela de derecho, a la cual acudían los jóvenes atraídos por el alto prestigio del que gozaban los juristas. Tiberio fue el fundador de la que llegó a ser una de las dos más famosas escuelas de derecho romanas. Bajo el Imperio, la enseñanza de la retórica se encaminó a la formación de buenos abogados¹¹². A medida que la estructura sociopolítica se hacía más compleja, las circunstancias exigieron una mayor especialización, que se dio también en el campo jurídico: por un lado surgieron los oradores judiciales y por otro se produjo la profesionalización de los juristas. De todas maneras, es evidente que un buen abogado o un buen acusador debía ser ante todo, un buen orador, puesto que su palabra era el medio de persuadir al jurado¹¹³. Por otro lado, podían poner punto y final a la escuela y dedicarse a los negocios o a la vida política. Pero aunque así fuera, Quintiliano recomendaba mantener la relación con los libros y continuar con el estudio de la filosofía y la historia.

En resumen, este último nivel de enseñanza estaba reservado a una reducida élite, la que en un futuro ocupe los cargos de responsabilidad en la ciudad. Una vez superados los ejercicios preparatorios que servían de puente entre la escuela del gramático y la del retórico, los jóvenes se adentraban en el estudio principalmente de dos métodos de discurso: las *suasoriae* y las *controversiae*, una deliberativa y otra judicial. El maestro enseñaba las reglas que regían la composición de los discursos y complementaba sus explicaciones con ejercicios prácticos. Las declamaciones eran la mejor manera de poder representar fielmente el discurso elaborado. La enseñanza de la

¹¹² GALINO, María Ángeles, *Idem*, p. 281.

¹¹³ PINA POLO, Francisco, *Idem*, p. 80.

retórica alcanzó unas altísimas cotas de popularidad, todo el mundo quería aprender a hablar bien. Mas todo cambió cuando con la llegada del Imperio, cuando la palabra perdió el poder que siempre había tenido en Roma.

3. CONCLUSIONES

La idea de *educación* como asimilación de conocimientos relevantes para una comunidad es una constante a lo largo de la historia en todas las sociedades, por arcaicas que sean. Determinados miembros del grupo serán los encargados de la tarea de recompilar y transmitir los acontecimientos que merecen ser recordados y transmitirlos a los más jóvenes, como método de perpetuación de la vida en comunidad tal y como se conoce hasta el momento. La total pérdida de dicha cultura o la asimilación de otra nueva conlleva la transformación de su naturaleza.

En este apartado final reflexionaremos brevemente sobre las conclusiones que hemos podido ir esbozando a lo largo del trabajo. Retomando la cuestión inicial, la cual ha vertebrado todo el estudio, la estructuración de las condiciones de la enseñanza y el programa educativo romano, creemos estar más cerca de una posible respuesta. Mantendremos aquí la estructura cronológica seguida durante todo el trabajo a fin de evidenciar más claramente las conclusiones derivadas de dichos procesos.

La educación bajo la primera parte de la República responde al nombre de la educación en la familia. Desde época muy temprana hasta la conquista del Mediterráneo, la enseñanza queda relegada al hogar. Hasta los siete años el infante era educado por las mujeres de su entorno y a partir de dicha edad era el *pater familias* o un varón próximo quien tomaba la dirección de su educación. Los *praecepta paterna* hacían las veces de una teoría que se veía complementada por actividades en el campo o el foro. El joven aprendía mediante la observación directa y el ejemplo activo. A la edad de dieciséis años, cuando se despojaba de su toga *praetexta*, el joven comenzaba *tirocinium fori* bajo la tutela de algún miembro relevante de la comunidad. Toda la educación estaba impregnada de un marcado pragmatismo.

La conquista del agreste Lacio por parte de la vencida Grecia –parafraseando a Horacio- trajo consigo el florecer de las escuelas en un contexto republicano y el nacimiento de una sociedad plenamente bilingüe. El referente por excelencia de este periodo, Marco Tulio Cicerón, aúna en su experiencia las características más importantes de este periodo. Recibió una educación perfectamente sólida en ambas lenguas, reconociendo tanto el griego como el latín lenguas propias y desenvolviéndose en ellas con soltura, como evidencian las correspondencias privadas que han llegado

hasta nosotros. Dedicó gran parte de su obra a la formación del orador ideal, pero sin descuidar de ningún modo el beneficio de la colectividad, llegando a desarrollar el concepto que tanto influiría en el devenir de la sociedad romana, la *humanitas*. Así pues, encontramos en Cicerón un defensor de las virtudes romanas, más allá del pensamiento reaccionario de Catón. El Arpinate entendía ahora la cultura helenística como propia, por lo que los futuros avances debían seguir la senda que él abrió.

Siguiendo esta estructura cronológica, el Imperio trajo consigo una expansión uniforme de la cultura helenística en el tiempo y en el espacio, tejiendo una tupida red de enseñanza de la romanidad desde las escuelas municipales asentadas en las aldeas hasta los grandes centros universitarios, levantados en las más grandes ciudades. Los nuevos tiempos trajeron también nuevas formas de entender la retórica. Los discursos eran ahora utilizados como medios propagandísticos de la figura del Emperador, recogidos por escrito para la élite social y divulgados oralmente para la *plebs*. La intensa burocracia que conllevó el nuevo sistema estatal obligó a las escuelas a adaptarse rápidamente a sus necesidades, enfocando sus estudios hacia la jurisprudencia, y al Estado a una mayor intervención fiscalizadora, con objeto de asegurarse una mano de obra suficientemente cualificada. Sin embargo, dichas adaptaciones no siempre supieron poner fin a la laxitud moral que acuciaba a la sociedad.

El segundo gran bloque atendía a los métodos utilizados y las materias impartidas en las escuelas romanas, temas más próximos a la práctica de la educación. Hemos asistido a la división tripartita por niveles de las escuelas, en las que el número de alumnos variaba según el estadio que analicemos. La escuela primaria se conformaba con enseñar a los niños a leer, a escribir y a contar. Puede parecer demasiado simple en origen, pero recordar que para la inmensa mayoría estos serían los únicos conocimientos que adquirieran a lo largo de su vida y debían ser suficientes para un correcto desenvolvimiento en la sociedad. Niños y niñas convivían en las mismas paupérrimas aulas por lo menos en los dos primeros estadios, si bien es cierto que fue más habitual la contratación de *paedagogos* privados para estas últimas. La escuela del gramático aunaba la doble tarea del estudio de los poetas y de la lingüística, en ambas lenguas, aunque con predilección por el latín. Los poetas trabajados, helenos y latinos, debían servir al alumno para inspirar y elevar su joven espíritu, así como ejemplificar las cuestiones que le mostraba su *grammaticus*. Los ejercicios preparatorios de retórica

hacían de puente con la enseñanza superior y preparaban a los jóvenes para el aprendizaje de la elocuencia. El objetivo del estadio superior era la enseñanza del arte oratorio. El *rethor* se valía de las *suasoriae* y las *controversiae* para enseñar a su alumnado el método que debían seguir para la elaboración del discurso. La parte práctica venía de la mano de las declamaciones, ejercicios donde el joven debía actuar como defensa o acusación de un protagonista en una situación dada. Tras el dilatado recorrido por los tres niveles, el joven podía poner fin a sus estudios y dedicarse a la vida política o los negocios o entrar en la escuela de derecho para completar todavía más su formación.

Es interesante asistir a la doble realidad que atravesaba la sociedad romana: por un lado, la palabra constituía una poderosa arma en manos de la élite. La clase privilegiada romana hizo todo lo posible por restringir el control popular de los órganos de gobierno y la intervención del pueblo en ellos. El uso de la palabra en Roma ni formaba parte de la *libertas* ni era un derecho del ciudadano. El pueblo podía escuchar a sus senadores, pero jamás intervenir o participar en las reuniones, ese era un privilegio vetado a la mayoría no aristocrática. Pero por otro lado, las escuelas estaban abiertas y no ponían restricción alguna al tipo de alumnado que quisiera asistir a ellas. Bien es cierto que sería pecar de ingenua pensar que *cualquiera* podía acceder al nivel más elevado de las enseñanzas, pero jurídicamente nada lo impedía. Y esta vía fue el utilizada por los *homines novi*, como Cicerón, para alcanzar las más altas cotas de la política. La retórica era el arte de hablar bien, pero también de persuadir con la palabra y ahora era posible aprenderlo desde la escuela. La oratoria se combinó con la actividad jurídica, dando lugar a una oratoria forense que se convirtió en el escenario de los discursos más arriesgados y novedosos. La *virtus* residía ahora en la capacidad personal de cada individuo, no en su origen ni en su riqueza familiar, lo cual les valió a estos *homines novi* el rechazo de la rancia *nobilitas*.

Valgan estas conclusiones como esbozos de un trabajo de síntesis e investigación que debe entenderse en la línea de la bibliografía utilizada y las fuentes consultadas. Las hipótesis sostenidas deberán contrastarse con futuras investigaciones que focalicen la atención en un campo de difícil acceso como es la educación en las sociedades antiguas.

ANEXO: QUINTILIANO DE CALAHORRA

No podemos hablar de la educación en Roma sin dedicar algunas líneas al autor de la *Institutio Oratoria*, primer manual, indispensable para abordar la pedagogía desde un punto de vista práctico y ético. Encontraremos en él, además de normas pedagógicas, pensamientos filosóficos, conceptos morales, crítica literaria, gramática y psicología¹¹⁴. El hermanamiento entre oratoria y pedagogía distaba mucho de ser común en aquella época, lo cual sitúa a Quintiliano en una posición muy vanguardista y novedosa.

Marco Fabio Quintiliano nace hacia el año 35 d.C. en Calagurris, Hispania¹¹⁵. Quintiliano estaba llamado a ser una de las figuras más relevantes del proyecto regeneracionista Flavio, bien por su excelente relación con el emperador, bien por su magnífica reputación como maestro y orador. Quintiliano supo darle el sitio que merecía al conocimiento de la oratoria, pese a la época de declive y decadencia que le tocó vivir. Aun así, la elocuencia siguió estando muy de actualidad durante el Imperio y la formación en sus técnicas siguió constituyendo una necesidad de las clases privilegiadas.

Debemos situar al calagurritano en el siglo I d.C., en un contexto de crisis¹¹⁶ tras la cual se alzó en el poder Vespasiano, quien jugará un papel principal en recorrido que llevará la futura educación. En este clima, el futuro de la cultura era todavía más incierto. Vespasiano, hombre sabio en este campo, encomendó a maestros como

¹¹⁴ GÓMEZ ESTEBAN, Aniceto, “Pedagogía y Oratoria en Marco Fabio Quintiliano”, *Berceo*, 1952, p. 635.

¹¹⁵ Existe una discusión sobre el número y la identidad de los varios Quintilianos posibles, la cual arranca de un texto de las *Controversias* de Séneca el Viejo, quien cita a un tal Quintiliano. Pero cronológicamente no puede tratarse del autor de la *Instituto Oratoria*, sino personas diferentes separadas por una o dos generaciones. La cuestión que sigue es si tienen estas dos personas lazos de familiaridad o no. Si hacemos caso a lo que escribió Lorenzo Valla en una biografía de Quintiliano, el origen de este no sería Calahorra sino Roma, por lo tanto el parentesco entre los dos Quintilianos sería posible. Pero también plantea la otra posibilidad, dejando abierto hasta hoy el enigma: que Quintiliano fuera efectivamente calagurritano, por lo tanto no existiría parentesco alguno entre ambos y estaríamos hablando de dos Quintilianos profesionales de la retórica trabajando en una horquilla temporal de una o dos generaciones. DEL RÍO SANZ, Emilio y FERNÁNDEZ LÓPEZ, Jorge, “Las vidas de Quintiliano”, *Investigación humanística y científica de La Rioja*, 2000., pp. 77-87.

¹¹⁶ Durante el gobierno de Nerón se acrecentaron los problemas ya existentes en el gobierno y se produjo un deterioro de la situación general. Su muerte provocó la crisis que llevó a las guerras civiles de los años 68 y 69 d.C. Tras un año de contienda, Vespasiano se erigió vencedor del conflicto y formó junto con Tito un conjunto unificado. SORIANO SANCHÁ, Guillermo, “Marco Fabio Quintiliano: la educación del ciudadano romano”, *Iberia*, nº 9, 2006, p. 109.

Quintiliano la formación de las futuras clases dirigentes del Imperio¹¹⁷. La primera medida importante que toma el emperador en esta dirección fue la creación de una cátedra de retórica latina pagada con el fisco del Estado. La amistad con el calagurritano y su buen nombre como maestro harán de él el primero en ocuparla. Vespasiano entendía que para llevar a cabo sus proyectos era necesario preparar a la juventud y esto debía hacerse desde las escuelas, debidamente controladas. El nuevo funcionamiento estatal precisaba un aparato de funcionarios fuerte, comprometidos con el Estado. La administración ganó en complejidad y la burocracia profesionalizó a sus trabajadores, lo cual hacía necesario que estuvieran debidamente formados.

El máximo valor educativo que tiene la obra de Quintiliano es la moralidad que encierra; su enseñanza tiene como objetivo la formación de individuos con una clara orientación ética al servicio de sus semejantes a través del ejercicio de la acción política. Nunca perdió sus ideales altruistas, por muy inalcanzables que en la época pudieran parecer. Antes que al orador, Quintiliano educa al hombre¹¹⁸. Entendía la elocuencia (al igual que Cicerón) como el fruto de las cualidades éticas, intelectuales, emotivas, desarrolladas con el estudio y sobre todo con la práctica de convivir con los otros en la justicia¹¹⁹. Adelantamos así la máxima que guiará el pensamiento quintiliano de poner todo el saber hacer del ciudadano al servicio de la comunidad.

Pasemos ahora a analizar sus métodos educativos. Estos eran muy novedosos, ya desde el comienzo. Apostaba por intercalar teoría con práctica, para poder alcanzar enteramente las estrategias marcadas. Quintiliano era profundamente optimista respecto a la educación¹²⁰, creía que cualquier persona podía alcanzar grandes logros si adquiría una educación adecuada y así mira lleno de esperanza al educando como dotado de una cierta potencialidad¹²¹. Esto pasaba por un buen entendimiento entre el maestro, el

¹¹⁷ SORIANO SANCHÁ, Guillermo, *Idem*, p. 110.

¹¹⁸ GÓMEZ ESTEBAN, Aniceto, *Idem*, p. 647.

¹¹⁹ BALLACCI, Giuseppe, “La concepción político-retórica de Isócrates, Cicerón y Quintiliano”, *Cuadernos sobre Vico*, Sevilla, 2012, p. 141.

¹²⁰ “Nacido el hijo conciba el padre las mayores esperanzas de él, pues así pondrá mayor esmero desde el principio. Porque es falsa la queja de que son muy raros los que pueden aprender lo que se les enseña y que la mayor parte por su rudeza pierden el tiempo y trabajo, pues hallaremos por el contrario en los más, facilidad para discurrir y aprender de memoria, como que estas dos cosas le son al hombre naturales.” QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, Libro I, cap, 1, 1, p. 1.

¹²¹ El antropocentrismo greco-romano será el contexto en el que se desarrolle esta idea del calagurritano. Esta época descubre la confianza y actitud positiva de creencia en la fuerza y bondad natural, en los

alumno y los padres, debía existir un respeto mutuo. Fue muy atrevida la idea de involucrar a los padres en la educación de un hijo, pero Quintiliano fue capaz de darle un cariz pedagógico y psicológico a toda su obra.

La educación mejor, siempre defendía, era la pública, frente a la privada en un domicilio. Tal era su entusiasmo que en el 2º libro de las *Institutiones Oratorias* dedica una larga defensa a la causa de la enseñanza pública. Muchas eran las razones que esgrimía para tal defensa. En primer lugar, el futuro orador debía acostumbrarse desde bien pronto a ocupar un lugar público, habituarse a las reacciones colectivas. Además, pensaba que era muy beneficioso el clima que se creaba entre los alumnos en la escuela, a medio camino entre la familia y la sociedad, una red de amistades y contactos que luego quizá podía perpetuarse hasta la edad adulta. Y por supuesto, en un ambiente comunitario el alumno puede beneficiarse de los comentarios que el maestro haga al resto de la clase, así como de los que se harán entre los propios compañeros. El niño aprenderá lo suyo y lo de los otros.

Quintiliano proponía romper con la monotonía que reinaba en las aulas y que arruinaba la carrera de cantidad de alumnos. Para ello apostaba por algún tiempo de expansión, variar las actividades que se realizaban de manera repetitiva, intercalar diferentes materias para no saturar a los más jóvenes... Esto además ayudaba a su idea de que la gramática debía verse acompañada por otras materias auxiliares, como la música, la filosofía o la astronomía. Una innovación quintiliana fue la introducción de juegos, como por ejemplo unas fichas de marfil que contenían las letras, con las que los niños jugaban a construir palabras, o el empleo de trabalenguas para perfeccionar la pronunciación.

Respecto a la personalidad del maestro, este debía ser, ante todo, un hombre de bien, pues debía servir de ejemplo para todas las virtudes que pretendía inculcar a su alumnado. Subrayaba la necesidad de una moralidad intachable y de seriedad¹²².

valores vitales, en la razón y en la acción humanas como motivadoras de un progreso. GÓMEZ ESTEBAN, Aniceto, *Idem*, p. 638.

¹²² MORO IPOLA, Milagros, “Quintiliano de Calahorra: didáctica y estrategias educativas en la Antigua Roma”, *Foro de Educación*, nº 9, 2007, p. 127.

Además, debía tener la paciencia y la capacidad suficientes para saber adaptarse a los diferentes escenarios que le esperan cada día¹²³:

que se achique y acomode a la capacidad del discípulo; a la manera que un grande andarín si caminase con un niño, le daría la mano, acortaría el paso y no avanzaría más de lo que pudiese el compañero¹²⁴,

recogerá el mismo Quintiliano para plasmar dulcemente esa idea de adaptabilidad. En esta línea de comportamiento se encontraba la oposición al castigo físico. Quintiliano lo rechazaba como cosa típica de esclavos y prefería otro tipo de métodos, como los premios o los consejos¹²⁵. La violencia debía ser sustituida por un mayor cuidado del maestro en las exigencias de la tarea, adecuándose a las etapas del niño, todo en consonancia con el optimismo educativo tan presente en la obra del calagurritano.

Todas las enseñanzas aspiran a un mismo objetivo, el ponerlas al servicio del bien común. El mismo Quintiliano lo puso en práctica al poner al servicio del pueblo su elocuencia en escenarios como el foro o la escuela. El autor pretendía formar individuos capaces de gobernar ciudades, con unos altos ideales por y para el Estado, muy del gusto de los Flavios. Su *Instituto Oratoria* está impregnada de una fuerte base ética. Esta obra se convirtió en referente tanto formativo como moral en una época necesitada de cambios y de personas como él, con una vocación tan clara hacia el servicio público.

Para entender totalmente la obra de Quintiliano debemos antes conocer la de Cicerón, pues el calagurritano se apoya y desarrolla la idea ciceroniana de la *humanitas* como sinónimo del valor humano por excelencia, más allá de la παιδεία griega, la cual debe ser el objetivo principal de la educación.

Vemos muy presente al Arpinate en el orador ideal de Quintiliano, el cual debe ser un gran intelectual y un buen ciudadano, siempre al servicio de la colectividad.

¹²³ Recordar que una clase estaba compuesta por jóvenes de diferentes edades y niveles. Convivían en el mismo espacio niños de siete años que apenas estaban aprendiendo las letras con otros jóvenes de dice que estaban a punto de pasar a una escuela del grammaticus. Esto propiciaba un caos que debía ser bien manejado por el maestro si quería que todos sus alumnos aprovecharan sus enseñanzas al máximo.

¹²⁴ QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, Libro II, cap, III, pag 75.

¹²⁵ MORO IPOLA, Milagros, *Idem*, p. 132.

Quintiliano, al igual que anteriormente hizo Cicerón, sitúa por delante de la maestría técnica en la oratoria una posición ética irreprochable¹²⁶.

Además, Quintiliano constituyó el mejor testimonio de admiración hacia Cicerón. Pese a los muchos puntos en común que encontramos entre ambos, podemos atisbar alguna diferencia en cuanto a sus actitudes: Cicerón se puede entender desde un prisma crítico-filosófico, centrado en el foro, mientras que la doctrina de Quintiliano será más pragmática y escolástica¹²⁷, enfocada hacia las escuelas. El primero es un crítico que analiza los aspectos que considera más interesantes de la sociedad, el segundo es un *rethor* que se debe a sus alumnos.

En conclusión, destacar el brillante papel del calagurritano en una época convulsa, ante la cual supo estar a la altura y sacar lo mejor de sí y de su obra para intentar llevar a la sociedad hacia un clima más reposado. Defensor a ultranza de la educación (pública), Quintiliano y su obra se convirtieron muy pronto en un Vademécum sobre cómo se debe obrar en las escuelas para lograr el máximo provecho de ellas: educar a los jóvenes para lograr hombres buenos y virtuosos para el Estado.

¹²⁶ SORIANO SANCHÁ, Guillermo, *Idem*, p. 117.

¹²⁷ ALBERTE GONZÁLEZ, Antonio, “Cicerón y Quintiliano ante la retórica. Distintas actitudes adoptadas”, *Helmantica*, 1983, p. 261.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- **FUENTES:**

- CATÓN EL CENSOR, *Tratado de agricultura. Fragmentos*, ed. GARCÍA-TORAÑO MARTÍNEZ, Alfonso, Madrid, Gredos, 2012.
- CICERÓN, *El Orador*, ed. TOVAR Antonio y BUJALDÓN Aurelio, Madrid, Alma Mater, 1992.
- CICERÓN, *Pro Arquia*, ed. ESPIGARES PINILLA, Antonio, Madrid, Palas Atenea, 2000.
- PLUTARCO, *Vidas paralelas IV: Aristides – Catón; Filopemén –Flaminio; Pirro – Mario*, ed. GUZMÁN HERMIDA, Juan y MARTÍNEZ GARCÍA, Oscar, Madrid, Gredos, 2007.

- **BIBLIOGRAFÍA:**

- ALBERTE GONZÁLEZ, Antonio, “Cicerón y Quintiliano ante la retórica. Distintas actitudes adoptadas”, *Helmantica*, 1983, pp. 249-266.
- ALEIXANDRE BLASCO, A., “Iulia Domna, mater Augusti”, en *Protai gynaiques: mujeres próximas al poder en la Antigüedad*, eds. Carmen Alfaro Giner y Estíbaliz Tébar Megías, Sema V, Valencia, 2005, pp. 95-117.
- ALFARO BECH, Virginia y FRANCIA SOMALO, Rosa (coordinadoras), *Bien enseñada: la formación femenina en Roma y el occidente romanizado*, Universidad de Málaga, Málaga, 2001.
- ALFÖLDY, Géza, *Nueva historia social de Roma*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2012, pp. 235-459.
- ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Historia de la educación: de la Antigüedad al 1500*, México, Siglo XXI editores, 1987, pp. 115-172.
- ARBEA, Antonio, “El concepto de *humanitas* en el *Pro Archia* de Cicerón”, *Onomázein*, nº 7, 2002, pp. 393-400.
- BALLACCI, Giuseppe, “La concepción político-retórica de Isócrates, Cicerón y Quintiliano”, *Cuadernos sobre Vico*, Sevilla, 2012, pp. 129-144.

- BENGOCHEA JOVE, María Cándida, “La historia de la mujer y la historia del género en la Roma Antigua. Historiografía actual”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie II, 1998, pp. 241-259.
- BÉRCHEZ CASTAÑO, Esteban, “De los *rostra* a las escuelas de retórica. De las escuelas de retórica a la poesía”, en *Retórica y democracia. Perspectivas críticas sobre el estado de la investigación*, ed. ARENAS, Francisco, Institución Alfonso el Magnánimo, Valencia, 2012, 135-158.
- BONNER, Stanley F., *La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven*, Herder, Barcelona, 1984.
- BOWEN, James, *Historia de la educación occidental. T. 1, El mundo antiguo, Oriente Próximo y Mediterráneo 2.000 a.C.-1.054 de.C*, Barcelona: Herder, 1985, pp. 234- 298.
- CAPITÁN DÍAZ Alfonso, *Historia de la educación. T. I, Edades antigua y media*, Granada: Universidad de Granada, 1980, pp. 131-191.
- CID LÓPEZ, Rosa María, “Mujeres y actividades políticas en la República. Las matronas rebeldes y sus antecesoras en la Roma antigua”, en *Mujeres en la Antigüedad clásica: género, poder y conflicto*, ed. Almudena Domínguez Arranz, Sílex, Madrid, 2010, pp. 125-152.
- CRISTÓBAL, Vicente, “Virgilio, Troya, Roma y Eneas”, *Polis*, ISSN 1130-0728, 1993, pp. 59-72.
- DE LEÓN LÁZARO, Guillermo, *La educación en Roma*, Real Centro Universitario “Escorial-María Cristina” San Lorenzo del Escorial, Recibido: octubre 2012. Aceptado: diciembre de 2012.
- DEL RÍO SANZ, Emilio y FERNÁNDEZ LÓPEZ, Jorge, “Las vidas de Quintiliano”, *Investigación humanística y científica de La Rioja*, 2000, pp. 77-88.
- DEL RÍO SANZ, Emilio, “Quintiliano y su idea del *decorum*: estilo, ética y retórica”, *Berceo*, Logroño, 2002, pp.11-20.
- DEMAUSE, Lloyd, *Historia de la infancia*, Alianza Editorial, Madrid, 1994, pp. 9-120.
- DÍAZ LIESA, María, *La educación en Roma*, Huemmul, Buenos Aires, 1966.
- DOMÍNGUEZ ARRANZ, Almudena, “La mujer y su papel en la continuidad del poder. *Iulia Augusti*, ¿una mujer incómoda al régimen?”, en *Mujeres en la Antigüedad clásica: género, poder y conflicto*, ed. Almudena Domínguez Arranz, Sílex, Madrid, 2010, pp. 153- 184.

- FONTANA ELBOJ, Gonzalo, “Aprendices de magos: niños, magia y adivinación en época imperial romana”, en *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*, ed. Daniel Justel Vicente, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2012, pp. 235-261.
- GALINO, María Ángeles, *Historia de la educación. Vol.I, Edades Antigua y Media*, Madrid: Gredos, D.L. 1968, pp. 233-306.
- GÓMEZ ESTEBAN, Aniceto, “Pedagogía y Oratoria en Marco Fabio Quintiliano”, *Berceo*, 1952, pp. 109-134, pp. 635-662.
- GONZÁLEZ GERALDO, José Luis, “La influencia de la educación antigua en la educación actual: el ideal de Paideia”, *Sociedad de la información*, nº 23, 2010.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Aurora y PERNIL ALARCÓN, Paloma, *Historia de la infancia: itinerarios educativos*, UNED, 2016, pp. 62-100.
- IORDACHE, Roxana, “Algunas influencias de Cicerón y Quintiliano en el estilo de Plinio el Joven”, *Helmantica*, Salamanca, 1990, pp.189-199.
- LÓPEZ BLANCO, M. A. “La pérdida de la dignidad: la prostitución femenina en la Roma imperial”, en *Actas del Primer Seminario de Estudios sobre La mujer en la Antigüedad*, ed. Carmen Alfaro Giner y Alejandro Noguera Borel, Sema I, Valencia, 1997, pp. 117-127.
- MARROU, Henry-Irene, *Historia de la Educación en la antigüedad*, Akal, Madrid, 1985, pp. 299-541.
- MANRIQUE MARTÍNEZ, Susana, “Iconografía femenina en la pintura clásica del Alto Imperio a través de Filóstrato, *Imágenes*”, en *Actas del Primer Seminario de Estudios sobre La mujer en la Antigüedad*, ed. Carmen Alfaro Giner y Alejandro Noguera Borel, Sema I, Valencia, 1997, pp. 127-137.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Ángel, “La idea de *humanitas* en M.T. Cicerón”, *Daimon*, nº 62, 2014, pp. 123-138.
- MORO IPOLA, Milagros, “Quintiliano de Calahorra: didáctica y estrategias educativas en la Antigua Roma”, *Foro de Educación*, nº 9, 2007, pp. 125-132.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario, *Historia de la educación*, Madrid, editorial universitaria Ramón Areces, 2011, PP. 85-95.
- NOVILLO LÓPEZ, Miguel Ángel, “Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma”, *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, 2016, pp. 125-140.

- PÉREZ NEGRE, J., “Esclavas, semilibres y libertas en época imperial: aspectos sociojurídicos”, en *Actas del Primer Seminario de Estudios sobre La mujer en la Antigüedad*, ed. Carmen Alfaro Giner y Alejandro Noguera Borel, Sema I, Valencia, 1997, pp. 137-161.
- PINA POLO, Francisco, *Contra arma verbis : el orador ante el pueblo en la Roma tardorrepública*, Zaragoza : Institución Fernando el Católico, 1997.
- SEVILLA CONDE, Alberto, “Morir *ante suum diem*. La infancia en Roma a través de la muerte”, en *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*, ed. Daniel Justel Vicente, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2012, pp. 199-235.
- SORIANO SANCHÁ, Guillermo, “Marco Fabio Quintiliano: la educación del ciudadano romano”, *Iberia*, nº 9, 2006, pp. 107-124.
- TESCHENDORFF, C., “Mujer, familia y matrimonio en el Imperio romano”, en *Protai gynaiques: mujeres próximas al poder en la Antigüedad*, eds. Carmen Alfaro Giner y Estíbaliz Tébar Megías, Sema V, Valencia, 2005, pp. 117-135.
- VERGARA, Javier, “Humanismo y renovación educativa: una mayéutica para el hombre occidental”, *Ediciones Universidad de Salamanca*, 2012, pp. 23-32.